

Profil 6:

Digitale Festschrift
für **EVELINE WUTTKE**



Susanne WEBER & Frank ACHTENHAGEN

(Universität München & Universität Göttingen)

**Titel, Themen, Trends –
Aktivitäten und Desiderate in der nationalen wie
internationalen Berufsbildungsforschung und -praxis**

Online unter:

https://www.bwpat.de/profil6_wuttke/weber_achtenhagen_profil6.pdf

in

bwp@ Profil 6 | September 2020

**Berufliches Lehren und Lernen: Grundlagen, Schwerpunkte und
Impulse wirtschaftspädagogischer Forschung**

Hrsg. v. **Karin Heinrichs, Kristina Kögler & Christin Siegfried**

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | **bwp@** 2001–2020

bwp@

www.bwpat.de



Herausgeber von **bwp@** : Karin Büchter, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer, Nicole Naeve-Stoß, Karl Wilbers & Lars Windelband

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

Titel, Themen, Trends – Aktivitäten und Desiderate in der nationalen wie internationalen Berufsbildungsforschung und -praxis

Abstract

Derzeitige ökonomische, technologische und soziale Veränderungen beeinflussen in hohem Maße den nationalen und internationalen Arbeitsmarkt. ‚Megatrends‘ und ‚VUKA-Welt‘ dienen als Chiffren der Zustandsbeschreibung. Dies bleibt nicht ohne Konsequenzen für die berufliche Aus- und Weiterbildung. Damit sind auch die Forschung und Praxis der beruflichen Bildung gefordert, um vor diesem Hintergrund proaktiv die Leistungsfähigkeit, Akzeptanz und Attraktivität der beruflichen Bildung als zentrales Bindeglied zwischen Schule und Beruf zu gestalten und weiter zu entwickeln. Daher ist es das Ziel dieser Studie, einerseits die derzeitigen Forschungsthemen, wie sie national und international bearbeitet werden, zu identifizieren und diese andererseits mit den in der beruflichen Ausbildungspraxis als relevant erachteten Themen zu kontrastieren, um auf dieser Erkenntnisbasis Aktivitäten und Desiderate der Berufsbildungsforschung und -praxis zu benennen und im Hinblick auf eine effiziente und effektive Gestaltung der Berufsbildung zu diskutieren. In einer Dokumentenanalyse werden Konferenzprogramme (N=1.000 Konferenztitel von N=12 nationalen und internationalen einschlägigen Konferenzen) analysiert. Dabei werden die Konferenztitel als Repräsentation aktueller Forschungsaktivitäten verstanden, die anhand von zentralen didaktischen Kategorien wie beispielsweise der Curriculum-Instruktion-Assessment-Triade und mit Hilfe von Faktoren der Berufsbildungsproduktionsfunktion strukturiert werden. Die Kontrastierung mit den Praxisthemen erfolgt als Gegenüberstellung der gewonnenen Forschungsthemen mit den im BiBB-Themenradar von Berufsbildungsexperten und -expertinnen als relevant eingeschätzten Themen für die Berufsbildungspraxis. Die Ergebnisse machen deutlich, dass die Berufsbildungsforschung zentrale Lehr-Lern-Themen bearbeitet und mit der Triade den Kernbereich des Bildungsprozesses abdeckt. Die Analysen mit Blick auf die umfassenderen Faktoren der Berufsbildungsproduktionsfunktion zeigen jedoch, dass der Bereich des Outputs unterrepräsentiert bleibt. Die Kontrastierung der Themen von Forschung und Praxis macht deutlich, dass neben einigen gemeinsamen zum Teil auch sehr unterschiedliche Themen bearbeitet und als relevant für die Förderung der beruflichen Bildung betrachtet werden. Die Ergebnisse zeigen nicht nur den Status Quo auf, sondern regen auch den Berufsbildungsdialog zur Gestaltung und Weiterentwicklung der Berufsbildung an. Zudem sollen sie ein proaktives Aufgreifen neuer Themen stimulieren, mit denen den Herausforderungen der VUKA-Welt zielführend begegnet werden kann.

Schlüsselwörter: Megatrends; Digitalisierung; Themenradar; Berufsbildungsproduktionsfunktion; Curriculum-Instruktion-Assessment-Triade

1 Problemstellung

Derzeitige ökonomische, technologische und soziale Veränderungen beeinflussen in hohem Maße den nationalen und internationalen Arbeitsmarkt. Dies bleibt nicht ohne Konsequenzen für den Bildungs- und Ausbildungssektor – und dabei insbesondere für die berufliche Bildung. Als Chiffren für diese Veränderungen werden Megatrends wie u.a. ‚Digitalisierung‘, ‚Nachhaltigkeit‘, ‚Inklusion‘, ‚Migration‘, ‚Fachkräftemangel‘, ‚Demographischer Faktor‘ und ‚Alternde Belegschaft‘ genannt. So korrespondieren die schnell voranschreitenden digitalen Transformationsprozesse nicht nur mit neuen Arbeitsgeräten und entsprechenden Anwendungsnotwendigkeiten, sondern erlauben auch neue Wertschöpfungsmöglichkeiten und Geschäftsmodelle, die ein anderes und zugleich innovatives Denken und Handeln erforderlich machen (Harteis 2018; Ifenthaler 2018; OECD 2019; UNESCO/UNEVOC 2019). Unter einer Nachhaltigkeitsperspektive legen Unternehmen ihre Wertschöpfungsketten und Geschäftsprozesse in Berichterstattungen offen. Damit ein solches Unternehmensverhalten auch realisiert werden kann, müssen alle Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen auf allen Hierarchiestufen und in allen Unternehmensbereichen (vom Einkauf bis zur Kundenberatung) für Themen der Nachhaltigkeit sensibilisiert werden, um Handlungsstrategien zur Balancierung von Ökonomie, Ökologie und Sozialem zu entwickeln (UNESCO 2015b; Verplanken/Roy 2015). Mit Blick auf den demographischen Faktor lassen sich zwei Aspekte hervorheben: Einerseits wird für ältere Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter die Lebensarbeitszeit verlängert, nicht nur um die Sozialkassen weiter zu füllen, sondern auch um sie als Fachkräfte im Unternehmen zu halten. Das impliziert bei diesen raschen Veränderungsprozessen aber auch eine Offenheit und ein Commitment für ein lebenslanges Lernen sowie eine Teilnahme an Weiterbildungsmaßnahmen seitens der älteren Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter (Billett/ Harteis/Gruber 2014; Siegfried/Wuttke/Seeber 2019). Andererseits gelangen Jugendliche und junge Erwachsene auf den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt, die andere Werthaltungen und Vorstellungen vom Erwachsenenleben haben. Stichworte wie „Work-Life-Balance“, „Wertschätzung“ etc. verweisen auf eine andere Erwartungshaltung (Albert et al. 2019). In Anlehnung an die UNESCO-Konvention zur Inklusion von Menschen mit Behinderungen (UNESCO 2015a) und deren Unterzeichnung durch die nationalen Staaten sind die Heterogenität und die damit verbundenen Herausforderungen für die Gestaltung multipler individualisierter Lernmöglichkeiten und die Abdeckung von Bedürfnissen in der beruflichen Bildung noch weiter gestiegen (UNESCO 2015b). Auch die aktuellen Migrationswellen stellen alle Beteiligten der beruflichen Bildung vor vielfältige quantitative und qualitative Herausforderungen. So fühlen sich viele Lehrkräfte nicht gut vorbereitet, effizient und effektiv in interkulturellen Klassenräumen und Teams zu unterrichten (UNESCO 2019).

Vor dem Hintergrund dieser vielfältigen Herausforderungen, die aufgrund ihrer Volatilität, Unsicherheit, Komplexität und Ambivalenz auch als VUKA-Welt bezeichnet werden (Mack et al. 2016), ist es das Ziel dieser Studie, aktuelle Aktivitäten und Desiderate in der nationalen wie internationalen Berufsbildungsforschung und -praxis zu identifizieren und diese vor dem Hintergrund zentraler Faktoren der Produktion von beruflicher Bildung zu strukturieren sowie diese angesichts dieser Megatrends und VUKA-Welt zu diskutieren. Hierzu analysieren wir zunächst unter einer Forschungsperspektive N=1.000 Konferenzbeiträge von N=12 nationalen

(n=6) und internationalen (n=6) einschlägigen Konferenzen, die die aktuellen Forschungsaktivitäten repräsentieren. Dabei erfassen wir in einem ersten Schritt die Häufigkeiten der bearbeiteten Forschungsthemen und fassen diese unter Nutzung didaktischer Kategorien zu acht Forschungsthemenblöcken zusammen. In einem zweiten Schritt strukturieren wir die identifizierten Forschungsthemen in Anlehnung an Kategorien der Berufsbildungsproduktionsfunktion. In einem dritten Schritt kontrastieren wir die identifizierten Forschungsthemen mit den Praxisthemen des Themenradars Duale Berufsausbildung des Bundesinstituts für Berufsbildung (BiBB) (Ebbinghaus 2018a; b), wie diese von ausgewählten Fachleuten primär der Ausbildungspraxis gewichtet und beurteilt wurden. Diese Sichtbarmachung und Kontrastierung von aktuellen Themen aus Forschung und Praxis soll Einschätzungen im Hinblick auf Forschungsdesiderata unterstützen, aber auch zielbezogene Weiterentwicklungs- und Gestaltungsmöglichkeiten der beruflichen Bildung anregen, um den genannten Megatrends proaktiv begegnen zu können.

2 Theoretischer Hintergrund

Für das Anliegen, auf die Berufsbildung und die Arbeitsplatzgestaltung bezogene Forschungsaktivitäten und -bemühungen zu sichten, die unternommen werden, um auf die Megatrends angemessen und effektiv zu reagieren, scheint es sinnvoll, für unsere Analyse neben einer primär didaktisch begründeten Zusammenfassung der Forschungsthemen eine weitere organisatorische und politische Analyseebene, wie sie mit der Berufsbildungsproduktionsfunktion gegeben ist, zu wählen. Dabei wird in Analogie zur betriebswirtschaftlichen Produktionsfunktion ein funktionaler Zusammenhang zwischen den Faktoren Input, Prozess, Output und Kontext angenommen. Das Konzept der Berufsbildungsproduktionsfunktion wurde im Kontext der Vorbereitung eines Berufsbildungs-PISA entwickelt (Baethge et al. 2006; Scheerens 1990) und im Rahmen der ASCOT-Projektinitiative weiter ausdifferenziert (Baethge-Kinsky/Baethge/Lischewski 2016). Dabei geht es unter einer Monitoringperspektive darum, zentrale Faktoren der Berufsbildung und deren Beziehungen zueinander im Hinblick auf effiziente und effektive Berufsbildungsprozesse zu verdeutlichen. Erreicht werden sollen vor allem die zentralen Ziele der beruflichen Bildung wie der Kompetenzerwerb für eine individuelle Nutzerperspektive, die Versorgung der Wirtschaft mit Humanressourcen und die Ermöglichung gesellschaftlicher Partizipation für einen Zusammenhalt in der Gesellschaft, aber auch für ein Wellbeing (Weber/Achtenhagen 2017). Der Hauptfaktor Input bezieht sich in dieser Funktion auf Vorbedingungen, die bereits in den Bildungsprozess mit eingebracht werden, wie u. a. Bildungsbiographien, berufliche Aspirationen, Vorwissen und Professionalität. Der Faktor Prozess spricht den unmittelbaren ‚Produktionsprozess‘ u. a. mit Blick auf die Verortung im spezifischen Bildungsprogramm, die unmittelbare Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden bzw. Ausbildenden und Auszubildenden sowie die Nutzung eingesetzter Medien an. Der Faktor Output umfasst Ergebnisse beruflicher Bildungsprozesse, wie u.a. Kompetenzen, Qualifikationsniveaus, Übergangsraten von Schule in den Beruf und berufliche Mobilität. Zudem wird angenommen, dass sich der ‚Produktionsprozess‘ nicht in einem Vakuum vollzieht, sondern in einen Kontext eingebunden ist; daher werden auch

Aspekte wie u. a. die regionale Struktur des Arbeitsmarktes, die Angebots- und Nachfragesituation etc. berücksichtigt (Baethge et al. 2006; Baethge-Kinsky/Baethge/Lischewski 2016).

In unserer Studie analysieren wir Themen wissenschaftlicher Konferenzbeiträge als Ausdruck von aktuellen Forschungsaktivitäten und -projekten in Anlehnung an didaktische Kategorien sowie die Berufsbildungsproduktionsfunktion. Als ein Beispiel für eine Kontrastierung der identifizierten Forschungsthemen mit deutschen Praxisthemen greifen wir auf das ‚Themenradar Duale Berufsausbildung‘ des Bundesinstituts für Berufsbildung (BiBB) im Herbst 2018 zurück. Hierbei nehmen N=294 Berufsbildungsexperten und -expertinnen - primär aus der Praxis - Einschätzungen zu 18 ausgewählten entwicklungs- und gestaltungsrelevanten Themen der dualen Berufsausbildung vor und beurteilen diese entsprechend ihrer Wichtigkeit und wahrzunehmenden Priorität. Ziel des Themenradars ist es, die erhaltenen Ergebnisse in einen Berufsbildungsdialog zurückzuspiegeln, um daraus Aktivitäten und Maßnahmen abzuleiten, die die Leistungsfähigkeit, Akzeptanz und Attraktivität des Dualen Systems stärken (Ebbinghaus 2018a; b).

Damit formulieren wir die folgenden Forschungsfragen:

FF1: An welchen Themen forschen derzeit Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in der Berufsbildung?

FF2: Welche Faktoren und Elemente der Berufsbildungsproduktionsfunktion werden mit den Forschungsthemen in den Konferenzbeiträgen angesprochen?

FF3: Inwiefern überlappen sich die Themen aus der jeweiligen Forschungs- und Praxisperspektive?

3 Methode

Zur Beantwortung unserer Forschungsfragen haben wir eine Dokumentenanalyse (Lamnek/Krell 2016; Onwuegbuzie/Frels 2016; Rädiker/Kuckartz 2018; Seale et al. 2004) durchgeführt. Dabei greifen wir auf Konferenzprogramme als Dokumente zurück. Vorteil dieses non-reaktiven Erhebungsverfahrens ist es, dass das Phänomen der sozialen Erwünschtheit, wie es bei einer direkten Befragung nicht auszuschließen ist, vermieden werden kann; gleichzeitig lässt sich ein großer Radius von Forschungsaktivitäten beobachten. In die Analyse gingen 1.000 Konferenzbeiträge ein, die von 2.121 Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern auf 12 nationalen und internationalen, für die Berufsbildungsforschung einschlägigen Konferenzen vorgetragen wurden. Veranstalter waren neben den nationalen deutschen, österreichischen und Schweizer wissenschaftlichen Gesellschaften insbesondere die EARLI (European Association for Research on Learning and Instruction), ECER (European Conference on Educational Research), UFHRD (University Forum for Human Resource Development), SIEC (La Société Internationale pour l'Enseignement Commercial), aber auch die GTW (Arbeitsgemeinschaft Gewerblich-Technische Wissenschaften und ihre Didaktiken) und der Verein für Socialpolitik sowie dessen Bildungsökonomischer Ausschuss; somit war es möglich, ein breites Forschungsspektrum zu berücksichtigen. Für die sechs deutschen Konferenzen haben

wir n = 541 Vorträge analysiert, für die sechs ausländischen n = 459 Vorträge. Das Zeitfenster bezieht sich primär auf das Jahr 2018 (neun Konferenzen), aber auch auf 2016, 2017 und 2019 (jeweils eine Konferenz). Die hier eingeflossenen Forschungsthemen repräsentieren unterschiedliche Vortragsformate und setzen sich damit aus sehr frühen ersten Überlegungen in Form von Poster-Präsentationen (häufig auch von Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern favorisiert) bis hin zu Symposiumsbeiträgen, die sich häufig auf Projekte mit fortgeschrittenem Reifegrad beziehen, zusammen. Wissenschaftliche Konferenzen stellen für alle Forschenden einen Austausch und ‚Marktplatz‘ für Ideen, Theorien, Methoden etc. dar, auf dem sie ihre neuesten Erkenntnisse präsentieren und verteidigen wollen und können. Der Erfolg auf diesen Konferenzen beeinflusst sehr häufig auch ihr Renommee und ihre künftigen Karrieren. Alle zugelassenen Konferenzbeiträge durchliefen ein Peerreviewverfahren. Vor diesem Hintergrund interpretieren wir die vorliegenden Ausgangsdaten als authentisch, glaubwürdig und repräsentativ (Scott 2004).

Die Dokumente wurden mittels einer Inhaltsanalyse ausgewertet (Rädiker/Kuckartz 2018; Seale et al. 2004). Als Analyseeinheit diente der ‚Titel‘ des Konferenzbeitrages. Falls sich allein aus dem Titel das ‚Forschungsthema‘ nicht ganz erschließen ließ, wurde das Abstract herangezogen. Jeder Titel wurde nur einmal nach dem identifizierten Schwerpunkt klassifiziert. Zur Beantwortung der FF1 wurden in einem ersten Analyseschritt die Konferenztitel verschlagwortet und kategorisiert. Durch diesen induktiven Analyseschritt ergaben sich 73 Forschungsthemen. Mittels einer erneuten Runde der induktiven Kategorienbildung ließen sich schließlich acht Forschungsthemenblöcke identifizieren, die mittels zentraler Kategorien aus Didaktik, Organisation, Politik, Tätigkeitsfeldern, Personenmerkmalen und Megatrends beschrieben werden können. Für die Beantwortung der FF2 wurden die 1.000 Konferenztitel nach den vier Faktoren der Berufsbildungsproduktionsfunktion (Input, Prozess, Output, Kontext) deduktiv klassifiziert. Dem Modell nicht thematisch sinnvoll zuordenbare Titel haben wir in einer Kategorie „Sonstiges“ zusammengefasst. Die auf die Kategorie „Sonstiges“ entfallenen n = 249 Konferenzbeiträge waren schwerpunktmäßig vor allem auf forschungsmethodische Diskussionen in einem weiten Sinne bezogen – und damit nicht direkt den Kategorien des Modells zuordenbar (Konferenztitel Nr. 693: „Working within the shadow: What do we do with indeterminate data? And what do they do to us?; Konferenztitel Nr. 145: „Gleichwertige Itemschwierigkeit in Prüfungen. Eine Analyse der Testfairness im Hinblick auf das Geschlecht, den Studiengang und das Fachsemester“). Die Subfaktoren wurden teilweise deduktiv anhand der von Baethge-Kinsky/Baethge/Lischewski (2016) im Modell bereits vorgeschlagenen Kategorien herangezogen, aber darüber hinaus auch induktiv neu gebildet; die Kategorienliste im vorgeschlagenen Modell der Berufsbildungsproduktionsfunktion ist explizit als offen konzipiert. Insgesamt ergab sich ein Gesamtmodell mit 5 Haupt- und 85 Subfaktoren. Für die Kontrastierung der Forschungsthemen mit den Praxisthemen (FF3) wurden die unter der FF1 gewonnenen 73 Forschungsthemen den 18 Praxisthemen des Themenradars Herbst 2018 (Ebbinghaus 2018a; b) gegenübergestellt. Alle Kategorisierungen und Zuordnungen wurden von zwei Experten unabhängig voneinander vorgenommen. Abweichungen wurden konsensual validiert (Seale et al. 2004).

4 Ergebnisse

4.1 Forschungsthemen - Schwerpunkte (FF1)

Bezogen auf die FF1 konnten die in der Tabelle 1 dargestellten 73 Forschungsthemen und 8 Forschungsthemenblöcke identifiziert werden, an denen derzeit Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in der Berufsbildung arbeiten.

Tabelle 1: 73 Forschungsthemen gegliedert nach 8 Forschungsthemenblöcken¹

Nr.	Forschungsthemenblock	Gesamthäufigkeit
I.	Curriculum-Instruktion-Assessment-Triade (Curriculum: Lfd. Nr. 6., 33., 46., 73.; Instruktion: Lfd. Nr. 9., 14., 20., 35., 43., 44., 67.; Assessment: Lfd. Nr. 22., 26.)	339
II.	Organisatorische/politische Rahmenbedingungen (Lfd. Nr. 24., 25., 30., 31., 32., 34., 38., 42., 48., 49., 50., 51., 54., 56., 58., 59., 62., 63., 65., 66., 68., 69., 71.)	259
III.	Tätigkeitsfelder (Lfd. Nr. 13., 15., 19., 29., 40., 45., 47., 52., 57.)	79
IV.	(Kognitive) individuelle Personenmerkmale (Lfd.Nr. 5., 17., 18., 27., 36., 39., 41., 53., 55., 64., 72.)	69
V.	(Non-kognitive) individuelle Personenmerkmale (Lfd. Nr. 10., 11., 12., 16., 23., 28., 60., 70.)	64
VI.	Digitalisierung (Lfd. Nr. 1.)	87
VII.	Diversity (Lfd. Nr. 3., 4., 7., 8., 21., 37., 61.)	87
VIII.	Nachhaltigkeit (Lfd. Nr. 2.)	16
	Insgesamt	1.000 (= 100%)

Die Interessen aus der Forschungsperspektive konzentrieren sich hiernach mit rund einem Drittel auf die konkreten Interaktionen von Lernenden und Lehrenden in den verschiedenen Settings von beruflicher Aus- und Weiterbildung. Das ist erwartungsgemäß, da diese lerntheoretisch den zentralen Ansatzpunkt für effizientes und effektives Lernen bilden. Im Fokus stehen alle drei Komponenten der *Curriculum-Instruktion-Assessment-Triade* (n = 339; 33,9 %). Dabei beziehen sich die Forschungsthemen im Bereich der curricularen Arbeit auf Themen

¹ Im Anhang 1 findet sich die Liste mit den 73 identifizierten Forschungsthemen und den jeweiligen Häufigkeiten.

wie Identifikation von Lernzielen (Nr. 73; 1,5 %), die Einhaltung von Bildungsstandards sowohl in der Ausbildung von Lehrenden als auch von Lernenden (Nr. 33; 7,3 %), aber auch auf die Berufsorientierung (Nr. 6; 8,6 %). Im Bereich der Instruktion stehen Forschungsthemen wie die Modellierung von authentischen Lehr-Lern-Situationen (Nr. 9; 2,0 %) unter Nutzung von Simulationen und Unternehmenssoftware (Nr. 14; 3,5 %) sowie Fragen der Didaktik (Nr. 44; 3,1 %) im Vordergrund. Im Bereich des Assessments geht es primär sowohl um Themen der Diagnostik und des Feedbacks auf individueller Ebene (Nr. 26; 3,0 %) als auch um Themen der Programmevaluation auf übergreifender Ebene (Nr. 22; 2,9 %).

Ebenfalls umfassend (~ 26 %) werden Themen der *organisatorischen und politischen Rahmenbedingungen* angesprochen. Hier liegen die Forschungsinteressen vor allem in den Bereichen der Programmgestaltung und der Flexibilisierung durch Modularisierung (Nr. 42; 10,7 %), primär unter den Aspekten der Einbindung von Praktika (Nr. 49; 1,1 %) und der gemeinsamen Arbeit in Netzwerken/Teams (Nr. 66; 1,2 %), aber auch im Hinblick auf Unterstützungsstrukturen wie Coaching/Mentoring (Nr. 38; 2,1 %) und Leadership (Nr. 34; 1,2 %). Allerdings werden auch Disruptionen wie vorzeitige Vertragsauflösungen (Nr. 24; 1,4 %) thematisiert. Mit dem Blick auf den Arbeitsmarkt werden Forschungsthemen zu „School-to-Work /Übergänge“ (Nr. 25; 1,8 %) und Beschäftigungsperspektiven/Placement (Nr. 58; 1,1 %) bearbeitet. Unter *Tätigkeitsfelder* werden Beiträge erfasst, die einen spezifischen Inhaltsbereich beruflicher Bildung ansprechen: z.B. zur Financial Literacy (Nr. 13; 1,5 %), zum Rechnungswesen (Nr. 19; 3,2 %) und zur Entre- und Intrapreneurship (Nr. 29; 2,3 %).

Vor dem Hintergrund des Megatrends der gestiegenen Heterogenität u. a. durch Migration, aber auch aufgrund des Wertewandels können Aspekte der Individualisierung in den Eingangsbedingungen der Lernenden und Lehrenden anhand von Forschungsthemen wie *kognitive Personenmerkmale* (Identität (Nr. 18; 1,6 %), Reflexion (Nr. 27; 1,1 %), Problemlösen (Nr. 5; 1,1 %), Sprachkompetenz (Nr. 39; 1,1 %), Mobilität (Nr. 17; 0,4%), Selbstgesteuertes Lernen (Nr. 36; 0,5%); Subjektive Theorien (Nr. 41; 0,6%), Lebenslanges Lernen (Nr. 64; 0,1 %)) identifiziert werden. Das gilt aber auch für Forschungsthemen zu *non-kognitiven Personenmerkmalen* und Wertewandel (Emotion/Motivation/Metakognition/ Intention (Nr. 23; 3,0%), Moral/Ethik (Nr. 28; 1,1%), Wertschätzung (Nr. 11; 0,5%), Wohlbefinden (Nr. 12; 0,5%)).

Themen zum Megatrend *Digitalisierung* werden aufgegriffen: Digitalisierung (Nr. 1; 8,7%). Hierbei geht es u. a. um Fragestellungen wie „Uses of technology in high and low technology contexts: simulations and mobile phones in Cuba, Denmark, Finland and Sweden“ (Konferenztitel Nr. 564) oder um „Lernkulturentwicklung zur Steigerung der Agilität als Antwort auf die Digitale Transformation“ (Konferenztitel Nr. 564).

Bezogen auf den Megatrend *Diversity* lassen sich explizit Forschungsthemen zu Migration/Geflüchtete (Nr. 3; 3,3%), Inklusion (Nr. 4; 3,0%), Gender (Nr. 37; 0,8%) und Interkulturalität (Nr. 61; 0,2%) ausmachen.

Trotz der UNESCO-Agenda zu Sustainability Education 2030 (UNESCO 2015b) scheint das Thema *Nachhaltigkeit* bisher nur wenig in der Forschung angekommen zu sein (Nr. 2; 1,6%).

Im deutsch-internationalen Vergleich verteilen sich die Forschungsthemen wie in der Tabelle 2 dargestellt.

Tabelle 2: Die jeweils zehn häufigsten Forschungsthemen auf den sechs deutschen bzw. sechs internationalen Konferenzen

Themen auf den deutschen Konferenzen				Themen auf den internationalen Konferenzen		
Rang	Nr.	Thema	n	Nr.	Thema	n
1	6.	Berufsorientierung	68	42.	Programmgestaltung / Modularisierung	90
2	1.	Digitalisierung	59	33.	Standards	31
3	33.	Standards	42	1.	Digitalisierung	28
4	19.	Rechnungswesen / Wirtschaftslehre	26	44.	Didaktik	26
5	26.	Diagnostik / Bewertungen / Feedback / Fehler	22	14.	Unternehmenssoftware / Software / Simulation	26
6	9.	Modellierung	20	6.	Berufsorientierung	18
7	22.	Programmevaluation	18	38.	Coaching / Mentoring	17
8	3.	Migranten / Geflüchtete	17	3.	Migranten / Geflüchtete	16
9	42.	Programmgestaltung / Modularisierung	17	23.	Emotion / Motivation / Metakognition / Intention	16
10	4.	Inklusion	15	29.	Entre- / Intrapreneurship	15
Summe n _{TOP10} =			304	Summe n _{TOP10} =		283
Gesamtbeiträge Deutschland			541	Gesamtbeiträge International		459

Anmerkung: Die sechs deutschen Konferenzen waren: BWP 2016, 2017, 2018; GTW 2018; Verein für Socialpolitik 2018; Bildungsökonomischer Ausschuss des Vereins für Socialpolitik 2018. Die sechs internationalen Konferenzen waren: EARLI SIG 14 2018; ECER 2018; UFHRD 2018; SIEC 2018; Österreichische Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen 2018; Research in Vocational Education and Training 2019.

Eine erste Interpretation könnte sein, dass die Programmgestaltung /Modularisierung in Deutschland weniger im Fokus der Forschungsthemen steht, da hier die Berufsausbildung einer starken (gesetzlichen) Regelung im Berufsbildungsgesetz unterliegt. Hingegen werden im internationalen Kontext, in dem derartige Regelungen nicht gegeben sind, entsprechend des Bedarfes an Fachkräften Programme einschlägig gestaltet. Das Thema Qualitätssicherung mittels Standards wird national wie international intensiv diskutiert, ebenso das Thema Digi-

talisierung. Auf Rang 8 steht im globalen Kontext aufgrund der aktuellen Gegebenheiten das Thema Migranten /Geflüchtete. Im mittleren Bereich finden sich im internationalen Diskurs eher übergreifende Fragen der Didaktik sowie des Umgangs mit konkreten Werkzeugen wie Unternehmenssoftware, Simulationen. Auf deutschen Konferenzen werden hingegen spezifischere Themen wie Rechnungswesen/Wirtschaftslehre, Fragen der Modellierung von authentischen Lehr-Lern-Situationen, aber auch Fragen des Assessments auf der Lehr-Lern-Ebene (Diagnostik, Bewertung, Feedback, Fehler) diskutiert.

4.2 Forschungsthemen gemäß der Berufsbildungsproduktionsfunktion (FF2)

Um herauszuarbeiten, welche Faktoren im Kontext der Produktion von beruflicher Bildung in der Forschung diskutiert werden, wurden die Konferenzthemen an den vier Faktoren und Elementen der Berufsbildungsproduktionsfunktion gespiegelt (FF2) (vgl. Abbildung 1).

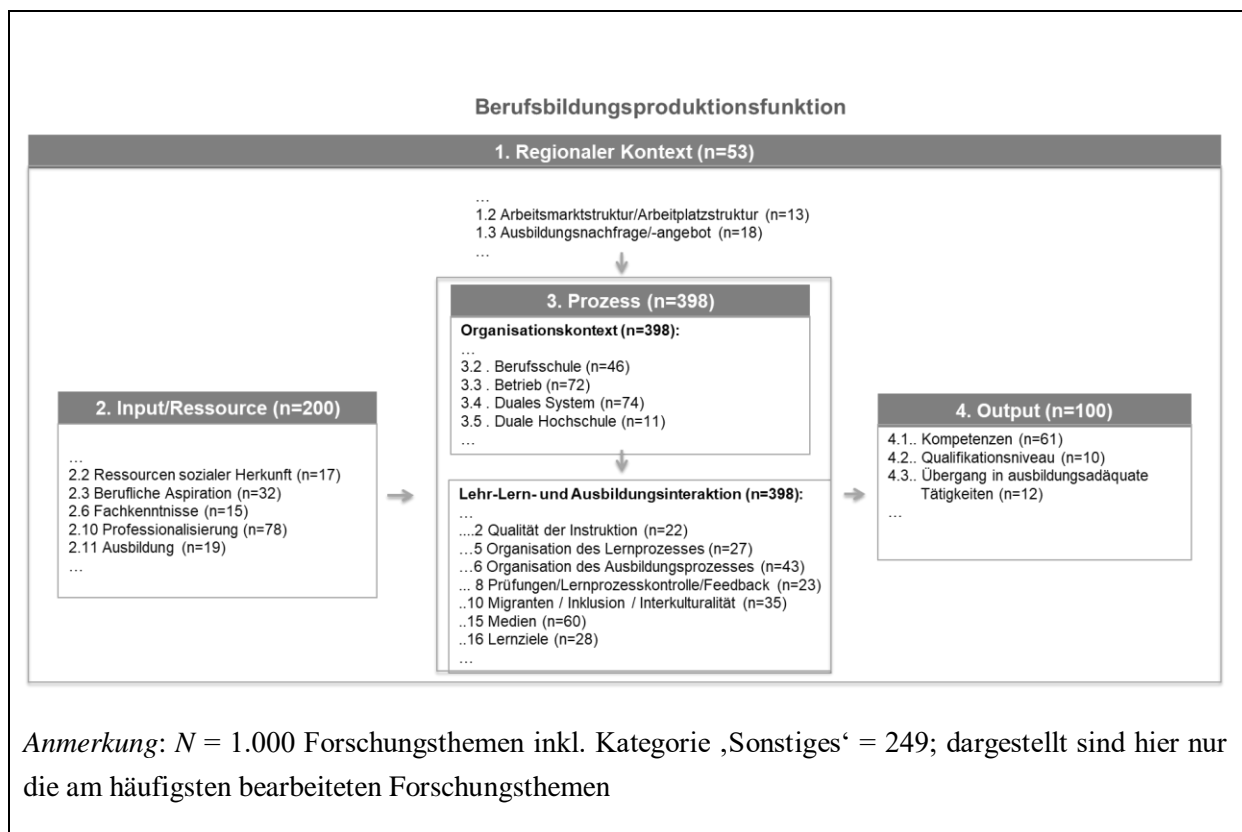


Abbildung 1: Forschungsthemen bezogen auf die Haupt- und Subkategorien der Berufsbildungsproduktionsfunktion

Die der Berufsbildungsproduktionsfunktion zuordenbaren Forschungsthemen (n = 751; 100 %) verteilen sich zu 53 % auf 3. Prozess, zu 27 % auf 2. Input und zu 13 % auf 4. Output. Nur 7 % der Forschungsthemen entfallen auf 1. Kontext. Damit werden in den Konferenzbeiträgen insbesondere die Prozess- und Inputfaktoren bearbeitet. Im *Inputbereich* wird primär zu Themen der Professionalisierung von Lehrenden und Lernenden sowie zur beruflichen Aspiration von Lernenden geforscht. Den Prozessbereich haben wir zweifach kodiert: (a) bezogen auf den Organisationskontext und (b) im Hinblick auf die Lehr-Lern- und Ausbildungsinteraktio-

nen. Im Organisationkontext geht primär es um die Organisation „dualer Komponenten“ (51 %) (auch in Ländern, in denen es kein explizit ausgeformtes Duales Berufsausbildungssystem gibt) (z.B. Konferenztitel Nr. 777: „Boundaries between education and working life in vocational education organized by a company“ (Finnland); Konferenztitel Nr. 551: „Relevant vocational education and collaboration between vocational schools and companies“ (Norwegen); Konferenztitel Nr. 717: „Education at the boundary of school and work: a multiple case study of learning environments in Dutch secondary and higher vocational education (Niederlande)). Auf der Lehr-Lern- und Ausbildungsinteraktionsebene geht es primär um die Gestaltung von lernförderlichen Situationen unter Nutzung verschiedener (nicht nur digitaler) Medien. Ein Fokus gilt auch der Adaptation an die Heterogenität von Lernenden aufgrund von Migration, Inklusion und Interkulturalität (n=35). Der Outputbereich weist ein eher geringeres Forschungsinteresse auf (13 %). Hier erfolgt eine Fokussierung auf Kategorien der „Kompetenzen“ (n=61). Relativ nachrangig wird die Beziehung zum Arbeitsmarkt (1. Regionaler Kontext) thematisiert (n=53).

4.3 Kontrastierung von Forschungs- und Praxisthemen (FF3)

Zur Beantwortung der FF3 kontrastieren wir unsere unter FF1 gewonnenen 73 Forschungsthemen mit den 18 Praxisthemen des BiBB-Themenradars Herbst 2018 (Ebbinghaus 2018a; b). Damit machen wir deutlich, inwiefern die angesprochenen Forschungsthemen den Themen der Praxisperspektive entsprechen (inkl. Mehrfachzuordnungen) (siehe Tabelle 2). 58 der 73 Forschungsthemen (79 %) konnten deduktiv den 18 Praxisthemen des BiBB-Themenradars zugeordnet werden. Bei 15 Forschungsthemen war dieses deduktiv nicht möglich, da sie in einem hohen Maße auf berufsschulische Mikroprozesse bezogen waren (u.a. 19. Rechnungswesen/Wirtschaftslehre (n=32); 44. Didaktik (n=33), 13. Financial Literacy (n=15)). Es konnten insgesamt 92 % der Konferenztitel den Praxisthemen zugeordnet werden. Auf der Basis der Häufigkeiten der Konferenztitel wurde dann die Rangfolge für die Forschungsperspektive ermittelt und mit der Rangfolge gemäß der Wichtigkeit der im Themenradar genannten Praxisthemen verglichen.

Die Rangkorrelation nach Spearman zwischen der Wichtigkeit der BiBB-Themen aus der Praxisperspektive und der Häufigkeit der Konferenztitel ist auf dem Signifikanzniveau von $p < 0.05$ nicht signifikant ($r_s = 0,32$; $n = 18$; Siegel/Castellan 1988).

Die Kontrastierung macht deutlich, dass in 255 Konferenztiteln (Rang 1) Themen wie ‚42. Programmgestaltung/Modularisierung‘ der beruflichen Bildung (n=107), ‚6. Berufsorientierung (n=86)‘ und ‚73. Curriculum/Lernziele (n=15)‘ im Fokus stehen. Dieser Themenkomplex nimmt aus Sicht der Praxis erst Rang 7 ein. Umgekehrt stehen für die Praxis wichtige Themen zur ‚Vermittlung gesellschaftlicher Werte und Normen‘ (Rang 1) bei den Forschern erst auf Rang 5. Aus einer wirtschaftspädagogischen Sicht ist es erstaunlich, dass ein Thema wie ‚29. Entre-/Intrapreneurship (n=23)‘ sowohl aus der Forschungs- als auch aus der Praxisperspektive übereinstimmend den drittletzten Rang 16 besetzt.

Tabelle 2: 18 Praxisthemen des BiBB-Themenradars vs. 73 Forschungsthemen in Konferenztiteln

	Praxisperspektive	vs.	Forschungsperspektive	
Rang nach Wichtigkeit der Praxisthemen	18 Praxisthemen des Themenradars Herbst 2018 (Ebbinghaus 2018a;b)	Praxisthemfelder des Themenradars	73 Forschungsthemen auf der Basis der 1.000 Konferenztitel	Rang nach Häufigkeit der Konferenztitel
1	Vermittlung gesellschaftlicher Werte und Normen, Entwicklung von Werthaltungen (<i>Werte und Normen (1)</i>)	D	25 Themen; 155 Konferenztitel (23. Emotion/Motivation/Metakognition/Intention; 2. Nachhaltigkeit; 18. Identität; 66; 27; 28; 37; 41; 36; 11; 12; 17; 7; 60; 70; 20; 52; 53; 61; 67; 72; 47; 45; 55; 64)	5
2	Stärkung der Stellung des betrieblichen Ausbildungspersonals (<i>betriebl. Ausbildungspersonal (2)</i>)	C	5 Themen; 148 Konferenztitel (33. Standards; 26. Diagnostik/Bewertung/Feedback; 38. Coaching/Mentoring; 34; 66)	6,5
3	Gleichwertigkeit von beruflicher und akademischer Bildung (<i>Gleichwertigkeit (3)</i>)	E	7 Themen; 32 Konferenztitel (25. School-to-Work/Übergänge; 48. Entwicklungschancen; 59. Reputation der Berufsbildung; 69; 30; 68; 51)	14
4	Ausweitung betrieblicher Kooperationen in der dualen Berufsausbildung (<i>Ausbildungspartnerschaften (4)</i>)	C	1 Thema; 12 Konferenztitel (66. Netzwerk/Teamarbeit)	17
E	Digitalisierung der Arbeitswelt (<i>Digitalisierung(5)</i>)		2 Themen; 122 Konferenztitel (1. Digitalisierung; 14. Unternehmenssoftware)	10
C	Regelmäßige Betriebsbegehungen zur Sicherung der Ausbildungsqualität (<i>Ausbildungsqualität durch Betriebsbegehungen (6)</i>)		5 Themen; 159 Konferenztitel (33. Standards; 26. Diagnostik/Bewertung/Feedback; 22. Programmevaluation; 38; 63)	3,5
7	Verzahnung beruflicher Ausbildung mit vor- und nachgelagerten sowie parallelen (Berufs-) Bildungsangeboten (<i>Verzahnung berufl. Bildung(7)</i>)	D	15 Themen; 255 Konferenztitel (42. Programmgestaltung/ Modularisierung; 6. Berufsorientierung; 73. Curriculum/Lernziele; 24; 58; 48; 62;32;40;50;71;68;72;64; 54)	1
8	Stärkung der Berufsschule als Partner in der dualen Berufsausbildung (<i>Stärkung der Berufsschule (8)</i>)	C	5 Themen; 148 Konferenztitel (33. Standards; 26. Diagnostik/Bewertung/Feedback; 38.	6,5

			Coaching/Mentoring; 34; 66)	
9	Förderung von Auslandsaufenthalten während der Ausbildungszeit (<i>Auslandsaufenthalte (9)</i>)	B	4 Themen; 29 Konferenztitel (66. Netzwerk/Teamarbeit; 49. Praktika; 17. Mobilität; 61)	15
10	Zusammenlegung bestehender Ausbildungsberufe zu übergreifenden Berufsbildern (<i>Zusammenlegung von Berufen (10)</i>)	A	4 Themen; 144 Konferenztitel (42. Programmgestaltung /Modularisierung; 9. Modellierung; 73. Curriculum/Lernziele; 15)	8,5
11	Ausweitung des Personenkreises, der Teilzeitberufsausbildung in Anspruch nehmen kann (<i>Berufsbildung in Teilzeit (11)</i>)	B	9 Themen; 82 Konferenztitel (3. Migranten; 4. Inklusion; 8. Heterogenität; 21. Randgruppe; 32; 43; 67; 51; 64)	11
12	Entwicklung von Ausbildungsberufen für neue Geschäftsfelder und Wertschöpfungsketten (<i>Neue Berufe für neue Geschäftsfelder (12)</i>)	A	4 Themen; 144 Konferenztitel (42. Programmgestaltung /Modularisierung; 9. Modellierung; 73. Curriculum/Lernziele; 15)	8,5
13	Ausbau von Möglichkeiten, über Teilqualifikationen einen Berufsabschluss zu erwerben (<i>Teilqualifikationen (13)</i>)	B	11 Themen; 220 Konferenztitel (42. Programmgestaltung /Modularisierung; 3. Migranten; 4. Inklusion; 8; 9; 73; 32; 43; 67; 51; 64)	2
14	Entwicklung von Modellen für onlinebasierten Berufsschulunterricht (<i>Online-basierter Unterricht (14)</i>)	C	5 Themen; 159 Konferenztitel (1. Digitalisierung; 14. Unternehmenssoftware/Software/ Simulation; 9. Modellierung; 73; 15)	3,5
15	Realisierung einer Ausbildungsgarantie für alle ausbildungsinteressierten Jugendlichen (<i>Ausbildungsgarantie (15)</i>)	E	-	18
16	Heranführung an die unternehmerische Selbstständigkeit als Alternative zur Fachkräftelaufbahn (<i>Entre-/Intrapreneurship (16)</i>)	D	2 Themen; 25 Konferenztitel (29. Intra-/Entrepreneurship; 50. Fachkräftesicherung)	16
17	Integration von dualer und vollzeitschulischer Berufsausbildung in ein Gesamtsystem der Berufsausbildung (<i>Integration Dual u. Vollzeitschule (17)</i>)	A	2 Themen; 35 Konferenztitel (9. Modellierung; 73. Curriculum/Lernziele)	12,5
18	Entwicklung stärker spezialisierter Ausbildungsberufe (<i>Spezialisierte Ausbildungsberufe (18)</i>)	A	2 Themen; 35 Konferenztitel (9. Modellierung; 73. Curriculum/Lernziele)	12,5

Anmerkung. Die 18 Praxisthemen werden im BiBB-Themenradar nach Ebbinghaus (2018) nach Praxisfeldern kategorisiert: A: Struktur, B: Flexibilisierung, C: Rahmenbedingungen, D: Inhalte, E: Querschnittsthemen

Bei einer graphischen Gegenüberstellung der Forschungsthemen und der 18 Praxisthemen des BiBB-Themenradars zeigen sich die folgenden Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen der Forschungs- und Praxisperspektive (vgl. Abbildung 2). Im Hinblick auf eine Darstellung, die sich plausibel mit einem Koordinatennetz abbilden lässt, haben wir die Rangplätze umkodiert (Abb. 2): So ist für das Praxisthema „Werte und Normen“ der Rangplatz 1 mit der Rangziffer 18 kodiert worden, „Spezialisierte Ausbildungsberufe“ mit dem Rangplatz 18 erhält entsprechend die Rangziffer 1. Die Forschungsthemen sind entsprechend umkodiert worden.

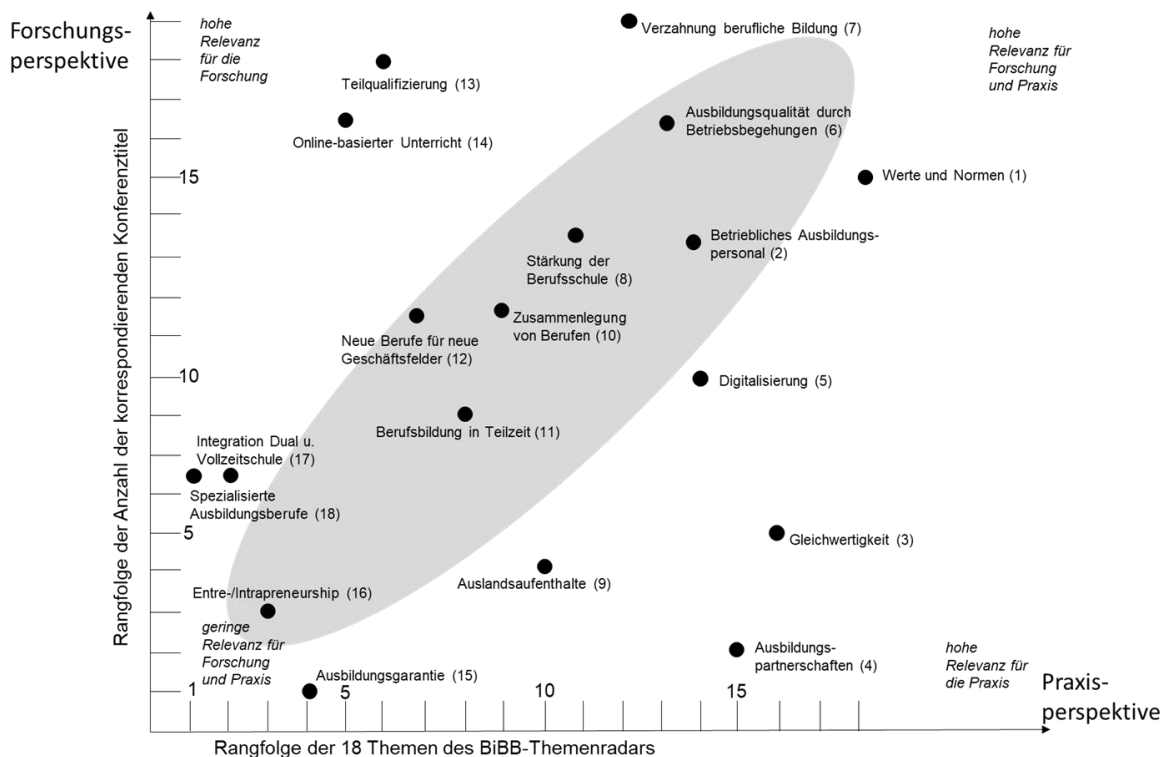


Abbildung 2: Spannungsverhältnis zwischen Forschung und Praxis beruflicher Bildung anhand der 18 Praxisthemen des BiBB-Themenradars

Abbildung 2 zeigt, dass Themen zur ‚Ausbildungsqualität (6)‘, zur ‚Stärkung der Berufsschule (8)‘, aber auch Fragen der ‚Förderung des betrieblichen Ausbildungspersonals (2)‘ sowie zur ‚Zusammenlegung von Berufen (10)‘ oder zur Konzeption ‚neuer Berufe für neue Geschäftsfelder (12)‘ sowohl für die Praxis als auch für die Forschung besondere Wichtigkeit haben. Dagegen sind Fragen einer ‚Integration von Dualer Ausbildung und Vollzeitschule (17)‘ oder die Schaffung ‚Spezialisierter Ausbildungsberufe (18)‘, aber auch Fragen der ‚Entre-/Intrapreneurship (16)‘ und der der Ausbildungsgarantie (15) von eher nachrangiger Bedeutung. Speziell für die Forschung spielen Fragen einer ‚Verzahnung beruflicher Bildung (7)‘, einer ‚Teilqualifizierung (13)‘ oder eines ‚Online-basierten Unterrichts (14)‘ eine wichtige Rolle. Dagegen besitzen für die Praxis besonders Aspekte der ‚Gleichwertigkeit‘ von beruflicher und akademischer Bildung (3) sowie das Thema ‚Ausbildungspartnerschaften‘ (4)

eine besondere Bedeutung. Bezogen auf die Megatrends scheinen Fragen der ‚Werte und Normen (1)‘ und ‚Digitalisierung (5)‘ in der Praxis derzeit eine höhere Bedeutsamkeit zu haben als in der Forschung.

5 Schlussbetrachtung

5.1 Zusammenfassung und Diskussion

Derzeitige ökonomische, technologische und soziale Veränderungen beeinflussen in hohem Maße den Arbeitsmarkt vieler Industrienationen. Dieses bleibt nicht ohne Konsequenzen für die berufliche Bildung in Forschung und Praxis. Unsere Analysen zu Forschungsthemen haben gezeigt, dass zentrale Komponenten einer Initiierung, Förderung und Sicherung beruflichen Lehrens und Lernens in der Aus- und Weiterbildung umfassend bearbeitet werden. So lassen sich viele Konferenztitel unter der *Curriculum-Instruktion-Assessment-Triade* zusammenfassen, die ein stringentes Aufeinanderbeziehen von Lernzielen, didaktischen Umsetzungen und Überprüfungen ermöglicht (Achtenhagen/Weber 2020). Dabei erfolgt die Schwerpunktsetzung der Forschung unter einer curricularen Perspektive vor allem im Hinblick auf die berufliche Orientierung der Lernenden - ein Fokus, der angesichts der Megatrends und der damit verbundenen Neugestaltungen von Arbeitsplätzen, Berufsprofilen, veränderten Kompetenzen, Einstellungen, Arbeitsstilen, aber auch neuen vielfältigen Möglichkeiten von Bildungsabschlüssen nicht verwundert. Die hiermit einhergehende Unsicherheit und Komplexität muss von den jungen Erwachsenen, die sich ihren Weg in die Arbeitswelt und ihren Platz in der Gesellschaft erarbeiten wollen, erst bewältigt werden (Albert et al. 2019). Hierzu sind Forschungserkenntnisse essentiell, um angemessene und effektive Maßnahmen zur Unterstützung dieser Orientierungsprozesse zu entwerfen, umzusetzen und weiterzuentwickeln. Im Hinblick auf die instruktionale Perspektive werden primär authentische Lehr-Lern-Situationen entwickelt, optimiert und erprobt, die im weiten Umfeld – durchaus auf verschiedenen theoretischen Ansätzen basierend – vor allem des ‚situated learning movement‘ (Brown/Collins/Duguid 1989; Mandl/Gruber/Renk1 2002) - gesehen werden können. Dabei geht es um eine möglichst realitätsnahe Ausbildung, um eine bessere Vorstellung des Lerngegenstandes, eine aktive Auseinandersetzung zur Sicherung eines Transfers (wie z. B. Konferenztitel 19 ‚Forschendes Lernen mit digitalen Medien: Design und Befunde einer partizipativen Untersuchung‘ oder Konferenztitel Nr. 196 ‚Geschäftsprozesse als Grundlage für das Lernhandeln in SAP ERP HCM‘). Mit Blick auf das Assessment werden insbesondere Fragen des summativen und formativen Assessments (Pellegrino/DiBello/Goldman 2016; Shavelson 2012) und des Feedbacks als zentrale Unterstützung individueller Lernprozesse auf der Mikroebene hervorgehoben.

Unter einer *Output-orientierten Bildungsstrategie* lassen sich mit Hilfe der Berufsbildungsproduktionsfunktion vergleichbare ‚Forschungstrends‘ im Sinne einer Setzung von Bildungsstandards, der Optimierung von Lehr- und Lernprozessen in einem ‚dualen Ausbildungssetting‘ sowie einer Kompetenzorientierung erkennen. Mit der Teilnahme an den internationalen Vergleichsstudien der OECD (wie z. B. PISA) wurden in vielen teilnehmenden Ländern

zunächst in der Allgemeinbildung Bildungsstandards für Lernende und Lehrende eingeführt und Bildungsprozesse optimiert, um in der nächsten Erhebungswelle im Ländervergleich höhere Kompetenzlevels als Bildungsoutput zu erreichen. Diese Output-orientierte Perspektive wurde in vielen Ländern auch auf die berufliche Bildung übertragen (als konkreter Ansatz: Baethge et al. 2006; Baethge/Arends 2009; Breuer/Hillen/Winther 2009; Weber/Achtenhagen 2017; als Überblick das Handbuch von Mulder 2017). Daher wundert es nicht, dass sich die Forschung sehr umfassend mit Fragen der Konzeptionalisierung beruflicher Bildungsstandards im Sinne von beruflichen Kompetenzen in verschiedenen Domänen sowohl für Lernende (z.B. Intrapreneurship-Kompetenz: Weber et al. 2016; Interkulturelle Kompetenz: Weber/Achtenhagen 2014; Problemlösekompetenz: Rausch/Wuttke 2016; Sozialkompetenz: Seeber/Wittmann 2017) als auch für Lehrende (Wuttke/Seifried 2017) befasst (wie diese z. B. in Konferenztitel 296 „Vermittlung einer nachhaltigen Gestaltungskompetenz im Einzelhandel“; Konferenztitel 192 „Zusammenhänge von fachdidaktischen Unterrichtskompetenzen und situational awareness im Fach Wirtschaft“ zum Ausdruck kommen). Dabei liegt der Blick auf der Vermittlung einer beruflichen Handlungskompetenz einschließlich der Exploration verschiedener didaktischer Arrangements und verschiedener Medien unter Nutzung von Unternehmenssoftware und Gamification (u. a. Sailer 2016; Achtenhagen/Weber 2019; Wesselink et al. 2017). Aus der Modellierung und Vermittlung folgt konsequenterweise auch die Auseinandersetzung mit der Messung beruflicher Kompetenzen. Diese Forschungsaktivitäten beruhen in Deutschland in hohem Maße auf der Förderinitiative des Bundesministeriums für Bildung und Forschung zur Sichtbarmachung beruflicher Kompetenzen (ASCOT-Initiative: www.ascot-vet.net des Bundesministeriums für Bildung und Forschung; Ergebnisband: Beck/Landenberger/Oser 2016; Themenheft Unterrichtswissenschaft: Weber/Beck/Köller 2016, Heft 2).

Auch international erfährt die „*duale Komponente*“ in der Berufsbildung einen großen Zuspruch mit der Gestaltung von alternierenden Lernorten zwischen Theorie und Praxis – auch in Ländern, die entsprechend der Typologie nach Busemeyer/Trampusch (2012) eher vollzeitschulische Berufsausbildungen (wie z. B. Norwegen, Finnland, Niederlande) implementiert haben. Diese Beobachtung geht einher mit Hinweisen aus dem GOVET-Programm der Bundesregierung für internationale Zusammenarbeit in der Berufsbildung (zusammen mit den Auslandshandelskammern und dem Auswärtigen Amt), das Partnerländer über den „richtigen Mix von Theorie und Praxis“ in der Berufsausbildung berät (www.bibb.de/govet/de/).

Die *Kontrastierung der Forschungsthemen mit den Praxisthemen* des BiBB-Themenradars macht deutlich, dass beiden Seiten die „Qualität der Berufsausbildung“ am Herzen liegt (Thema 6). Dieses scheint allerdings nur möglich zu sein, wenn auch das Bildungspersonal an beiden Lernorten (Berufsschule und Betrieb) entsprechend ausgebildet ist. Ein weiterer Punkt betrifft die Implementation von neuen Berufen für neue Geschäftsfelder (12), wie dieses bspw. im E-Commerce geschehen ist. Vor dem Hintergrund von Diversität und Heterogenität (und damit einhergehenden individualisierten Lebensläufen) scheint eine Flexibilisierung der Ausbildung u. a. durch Teilzeit (11) und Teilqualifizierungen (13) sinnvoll, wobei letztere stärker nur im Fokus der Forschung stehen. Fragen des Prestiges bzw. der Anerkennung von Gleichwertigkeit (3) von beruflicher und akademischer Bildung oder konkrete Fragen der

Ausbildungsorganisation wie Ausbildungspartnerschaften (4) oder Auslandsaufenthalte (9) scheinen eher einseitig ein Thema der Praxis zu sein. Bezogen auf den Megatrend „Digitalisierung“ betrachtet die Praxis das Thema eher allgemein als relevant. Die Forschung versucht dagegen, sich eher über den „online-basierten Unterricht (14)“ (inkl. Unternehmenssoftware, Simulationen und entsprechende Modellierungen) dem Thema zu nähern. Bezogen auf die Megatrends „Wertewandel“ und/oder „Migration“/„Diversity“ halten beide Seiten die Vermittlung von „Werten und Normen“ (1) für relevant. Politische Themen wie „Ausbildungsgarantie (15)“, aber auch eine Stärkung von „Entre-/Intrapreneurship (16)“ werden in Forschung und Praxis eher peripher diskutiert.

5.2 Mögliche Forschungsdesiderata

Bezogen auf mögliche Forschungsdesiderata in der beruflichen Bildung zeigen die Analysen, dass die nationale und internationale berufliche Bildung zentrale Kategorien bearbeitet – mit dem Ziel, Schwierigkeiten aufzudecken und Optimierungsprozesse zu erarbeiten. Neue Kategorien, wie sie in den Megatrends und der VUKA-Welt (Mack et al. 2016) diskutiert werden, finden sich in den hier analysierten Forschungstiteln (wie z.B. 11. Wertschätzung (n=5); 12. Wohlbefinden (n=5); 15. Geschäftsprozesse (n=2), 17. Mobilität (n=4); Gender (n=8); 52. Demokratielernen (n=2); 53. Kritisches Denken (n=2); 55. Neuroscience (n=1); 60. Kreativität (n=3); 70. Gesundheit (n=3); 72. Lebensgestaltung (n=1)) allerdings eher selten und können damit Herausforderungen wie Volatilität, Unsicherheit, Komplexität und Ambivalenz explizit nur in geringem Maße ansprechen. Dieses lässt sich möglicherweise auf einen Zeitfaktor zurückführen, da Projekte erst formuliert und aufgesetzt werden müssen, bevor sie sichtbar werden.

5.3 Limitationen und Ausblick

Jeder Zugriff hat auch seine Limitationen: Wir haben hier in einem ersten Zugriff die Analyse primär nur auf der Basis der Vortragstitel durchgeführt. Weiterführend wären tiefergehende Analysen zu den jeweiligen Themen unter expliziter Zuhilfenahme der Abstracts, bei denen sich die konkreten Forschungsfragen, Variablen, Designs und Methoden etc. detaillierter spezifizieren ließen. Dann könnte genauer bestimmt werden, in welchem Umfang nicht nur im Hinblick auf die Themen, sondern auch aufgrund der Nutzung neuer Methoden Innovationen vorlägen. Es ließe sich zudem feststellen, in welchem Maße bereits konkrete Forschungserkenntnisse zu praxisrelevanten Themen gegeben oder auf der Basis der Grundlagenforschung erst noch zu erarbeiten und zu implementieren wären. Mittels unserer Analysen versuchen wir nicht nur aktuelle Themen zu identifizieren, sondern diese auch mittels der Berufsbildungsproduktionsfunktion auf zentrale Faktoren zu beziehen, die für die Produktion von Bildung relevant sind. Vor der Absicht eines internationalen Vergleichs haben wir explizit ein abstraktes Modell verwendet, um Länderspezifika, wie diese bei Busemeyer und Trampusch (2012) hervorgehoben werden, zu überwinden – auch wenn wir damit viele rein forschungsmethodische Aspekte nicht in diesem Modell berücksichtigen konnten. Hier böte sich eine separate Analyse an.

Literatur

Achtenhagen, F./Weber, S. (2020): Lehr-Lern-Forschung. In: Arnold, R. Lipsmeier, A./Rohs, M. (Hrsg.): Handbuch Berufsbildung. 3. Aufl. Wiesbaden, 651-665.

Achtenhagen, F./Weber, S. (2019): Einige fachdidaktische Anregungen für einen evidenzbasierten Wirtschaftslehreunterricht. In Holtsch, D./Oepke, M./Schumann, S. (Hrsg.): Lehren und Lernen auf der Sekundarstufe - Gymnasial- und wirtschaftspädagogische Perspektiven. Bern, 269-294.

Albert, M./Hurrelmann, K./Quenzel, G./Schneekloth, U. (2019): Die 18. Shell Jugendstudie – Eine Generation meldet sich zu Wort. Diskurs: In Kindheits- und Jugendforschung, 14, H. 4, 484-490.

Baethge, M./Achtenhagen, F./Arends, L./Babic, E./Baethge-Kinsky, V./Weber, S. (2006): Berufsbildungs-PISA – Eine Machbarkeitsstudie. Stuttgart.

Baethge, M./Arends, L. (Eds.) (2009): Feasibility Study VET-LSA. A comparative analysis of occupational profiles and VET programmes in eight European countries. International Report. Bonn.

Baethge-Kinsky, V./Baethge, M./Lischewski, J. (2016): Bedingungen beruflicher Kompetenzentwicklung: institutionelle und individuelle Kontextfaktoren (SiKoFak). In Beck, K./Landenberger, M./Oser, F. (Hrsg.): Technologiebasierte Kompetenzmessung in der beruflichen Bildung. Bielefeld, 265-299.

Beck, K./Landenberger, M./Oser, F. (Hrsg.) (2016): Technologiebasierte Kompetenzmessung in der beruflichen Bildung – Resultate aus dem Forschungsprogramm ASCOT. Bielefeld.

Billett, S./Harteis, C./Gruber, H. (2014): International Handbook of Research in Professional and Practice-based Learning, Vol. 1, Dordrecht et al.

Breuer, K./Hillen, S./Winther, E. (2009): Comparative international analysis of occupational tasks and qualification requirements for the labor market and assessment tasks at the end of VET in participating countries – Business and Administration. In Baethge, M./Arends, L. (Eds.): Feasibility Study VET-LSA. A comparative analysis of occupational profiles and VET programmes in eight European countries. International Report. Bonn, 71-84.

Brown, J. S./Collins, A./Duguid, P. (1989): Situated cognition and the culture of learning. In: Educational Researcher, 18, H. 1, 32-41.

Busemeyer, M. R./Trampusch, C. (Eds.) (2012): The Political Economy of Collective Skill Formation. Oxford.

Ebbinghaus, M. (2018a): Themenradar Duale Berufsausbildung – Impulse für den Fachdialog. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP), H. 6, 21-25.

Ebbinghaus, M. (2018b): Themenradar Duale Berufsausbildung Herbst 2018. Bonn.

Harteis, C. (Ed.) (2018): The impact of digitalization in the workplace – An educational view. Cham (CH).

- Ifenthaler, D. (Ed.) (2018): Digital workplace learning. Cham.
- Lamnek, S./Krell, C. (2016): Qualitative Sozialforschung. 6. Aufl. Weinheim, Basel.
- Mack, O./Khare, A./Krämer, A./Burgartz, T. (Eds.) (2016): Managing in a VUCA World. Heidelberg, New York.
- Mandl, H./Gruber, H./Renkl, A. (2002): Situiertes Lernen in multimedialen Lernumgebungen. In: Issing, L. J./Klimsa, P. (Hrsg.): Information und Lernen mit Multimedia und Internet. Weinheim, 139-149.
- Mulder, M. (Ed.) (2017): Competence-based Vocational and Professional Education. Cham.
- OECD (2019): Going Digital. Paris.
- Onwuegbuzie, A. J./Frels, R. (2016): 7 Steps to a comprehensive literature review. London et al.
- Pellegrino, J./DiBello, L./Goldman, S. (2016): A framework for conceptualizing and evaluating the validity of instructionally relevant assessments. In: Educational Psychologist 51, H.1, 59-81.
- Rädiker, S./Kuckartz, U. (2018): Analyse qualitativer Daten mit MAXQDA: Text, Audio und Video. Wiesbaden.
- Rausch, A./Wuttke, E. (2016): Development of a Multi-Faceted Model of Domain-Specific Problem-Solving Competence and its Acceptance by Different Stakeholders in the Business Domain. In: Unterrichtswissenschaft 44, H. 2, 169-184.
- Sailer, M. (2016): Die Wirkung von Gamification auf Motivation und Leistung. Wiesbaden.
- Scott, J. (2004): Types of Documents. In: Lewis-Beck, M. S./Bryman, A./Futing Liao, T. (Eds.): The Sage Eccyclopedia of Social Science Research Methods. Thousand Oaks et al., 281-284.
- Scheerens, J. (1990): School effectiveness research and the development of process indicators of school functioning. In: School Effectiveness and School Improvement 1, H. 1, 61-80.
- Seale, C./Gobo, G./Gubrium, J. F./Silverman, D. (Eds.) (2004): Qualitative Research Practice. London et al.
- Seeber, S./Wittmann, E. (2017): Social Competence Research: A Review. In Mulder, M. (Ed.), Competence-based Vocational and Professional Education. Cham, 1029-1050.
- Shavelson, R. J. (2012): Assessing business planning competence using the Collegiate Learning Assessment. In: Empirical Research in Vocational Education and Training, 4, H.1, 77-90.
- Siegfried, C./Wuttke, E./Seeber, S. (2019): Weiterbildungsanlässe und -barrieren von Arbeitnehmer/-innen verschiedener (weiterbildungs-)benachteiligter Gruppen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 115, H. 2, 186-217.

Siegel, S./Castellan, Jr., N. J. (1988): Nonparametric statistics for the behavioral sciences. 2nd ed. New York et al.

UNESCO (2015a): Education 2030: Incheon declaration and framework for action for the implementation of Sustainable Development Goal 4 – Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all. New York.

UNESCO (2015b): Transforming our world: the 2030 agenda for sustainable development. New York.

UNESCO (2019): Global education monitoring report, 2019: Migration, displacement and education: building bridges, not walls. New York.

UNESCO/UNEVOC (2019): Advancing Learning and Innovation in TVET. Bonn.

Verplanken, B./Roy, D. (2015): Consumer habits and sustainable consumption. In: Reisch, L. A./Thøgersen, J. (Eds.): Handbook of research on sustainable consumption. Cheltenham, UK, 243-253.

Weber, S./Achtenhagen, F. (2017): Competence Domains and Vocational-Professional Education in Germany. In: Mulder, M. (Ed.): Competence-based Vocational and Professional Education. Cham, 337-359.

Weber, S./Achtenhagen, F. (2014): Fachdidaktisch gesteuerte Modellierung und Messung von Kompetenzen im Bereich der beruflichen Bildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 17. Sonderheft 22, 33-58.

Weber, S./Beck, K./Köller, O. (2016): Kompetenzmodelle in der beruflichen Bildung. In: Unterrichtswissenschaft, 44, H. 2, 106-113.

Weber, S./Wiethe-Körprich, M./Bley, S./Weiß, C./Draxler, C./Gürer, C. (2016): Modellierung und Validierung eines Intrapreneurship-Kompetenz-Modells bei Industriekaufleuten. Unterrichtswissenschaft, 44, H. 2, 149-168.

Wesselink, R./Biemans, H./Gulikers, J./Mulder, M. (2017): Models and Principles of Designing Competence-based Curricula, Teaching, Learning and Assessment. In M. Mulder (Ed.): Competence-based Vocational and Professional Education. Cham (CH), 533-553.

Wuttke, E./Seifried, J. (2017): Modeling and Measurement of Teacher Competence: Old Wine in New Skins? In: Mulder, M. (Ed.): Competence-based Vocational and Professional Education. Cham, 883-901.

Anhang: Liste identifizierter Themen nach Häufigkeit ihres Auftretens (N=73)

Lfd.Nr.	Themen	Häufigkeit der Konferenztitel
1.	Digitalisierung (n=87)	87
2.	Nachhaltigkeit (n = 16)	16
3.	Migranten/Geflüchtete (n = 33)	33
4.	Inklusion (n = 30)	30
5.	Problemlösen (n = 11)	11
6.	Berufsorientierung (n = 86)	86
7.	Integration (n = 4)	4
8.	Heterogenität (n = 6)	6
9.	Modellierung (n = 20)	20
10.	Berufliche Intuition (n = 2)	2
11.	Wertschätzung (n = 5)	5
12.	Wohlbefinden (n = 5)	5
13.	Financial Literacy / Steuern (n = 15)	15
14.	Unternehmenssoftware / Software / Simulation (n = 35)	35
15.	Geschäftsprozesse (n = 2)	2
16.	Sozial-/sozioökonomische Kompetenz (n = 0)	0
17.	Mobilität (n = 4)	4
18.	Identität (n = 16)	16
19.	Rechnungswesen /Wirtschaftslehre (n = 32)	32
20.	Forschendes Lernen (n = 3)	3
21.	Randgruppe (n = 4)	4
22.	Programmevaluation (n = 29)	29
23.	Emotion/Motivation/Metakognition / Intention (n = 30)	30
24.	Vertragsauflösung (n = 14)	15
25.	School-to-work / Übergänge (n = 18)	18
26.	Diagnostik / Bewertung / Feedback / Fehler (n = 30)	30
27.	Reflexion / Unsicherheit (n = 11)	11
28.	Moral/Ethik (n = 11)	11
29.	Entre-/Intrapreneurship (n = 23)	23
30.	Selektion (n = 1)	1
31.	Historie (n = 8)	8
32.	Berufsbegleitend (n = 3)	3
33.	Standards (n = 73)	73
34.	Leadership (n = 12)	12
35.	Instrumentenentwicklung (n = 9)	9

36.	Selbstgesteuertes Lernen (n = 5)	5
37.	Gender (n = 8)	8
38.	Coaching / Mentoring (n = 21)	21
39.	Sprachliche Kompetenz (n = 11)	11
40.	Service Learning (n = 2)	2
41.	Subjektive Theorien (n = 6)	6
42.	Programmgestaltung / Modularisierung (n = 107)	107
43.	Anlernprozesse (n = 2)	2
44.	Didaktik (n = 31)	31
45.	Interdisziplinarität (n = 1)	1
46.	Transfer (n = 4)	4
47.	Politikwissen (n = 1)	1
48.	Entwicklungschancen / Karriere (n = 5)	5
49.	Praktika (n = 11)	11
50.	Fachkräftesicherung (n = 2)	2
51.	Anerkennung von Leistungen (n = 1)	1
52.	Demokratielernen (n = 2)	2
53.	Kritisches Denken / Critical Literacy (n = 2)	2
54.	Arbeitslosigkeit (n = 1)	1
55.	Neurosciences (n = 1)	1
56.	Entlohnung (n = 9)	9
57.	Technik-/Ingenieurwissen/Naturwissenschaften (n = 1)	1
58.	Beschäftigungschancen / Placement (n = 11)	11
59.	Reputation der Berufsbildung (n = 4)	4
60.	Kreativität (n = 3)	3
61.	Interkulturalität (n = 2)	2
62.	Talent Management (n = 4)	4
63.	Betriebsgröße / Lernumgebung (n = 6)	6
64.	Lebenslanges Lernen (n = 1)	1
65.	Shadow Organization (n = 4)	4
66.	Netzwerk /Teamarbeit (n = 12)	12
67.	Informelles Lernen (n = 2)	2
68.	Karrierechancen (n = 1)	1
69.	Second Chance / Ungleichheit (n = 2)	2
70.	Gesundheit / Bournout (n = 3)	3
71.	Produktivitätssteigerung (n = 2)	2
72.	Lebensgestaltung N = 1)	1
73.	Curriculum/Lernziele (n = 15)	15

Anmerkung: Basis bilden die 1.000 Forschungsthemen

Zitieren dieses Beitrags

Weber, S./Achtenhagen, F. (2020): Titel, Themen, Trends – Aktuelle Forschungsaktivitäten und Praxisdesiderate in der nationalen wie internationalen beruflichen Bildung. In: *bwp@Profil 6: Berufliches Lehren und Lernen: Grundlagen, Schwerpunkte und Impulse wirtschaftspädagogischer Forschung*. Digitale Festschrift für Eveline Wuttke zum 60. Geburtstag, hrsg. v. Heinrichs, K./Kögler, K./Siegfried, C, 1-22. Online:
https://www.bwpat.de/profil6_wuttke/weber_achtenhagen_profil6.pdf (08.09.2020).

Die Autorin & der Autor



Univ.-Prof. Dr. SUSANNE WEBER

Ludwig-Maximilians-Universität | LMU, Institut für
Wirtschaftspädagogik

Ludwigstr. 28, RG, 3. OG; 80539 München

susanne.weber@bwl.lmu.de

<https://www.wipaed.bwl.uni-muenchen.de/index.html>



Univ.-Prof. (em.) Dr. Dr. h. c. mult. FRANK ACHTENHAGEN

Georg-August-Universität Göttingen, Professur für
Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung

Platz der Göttinger Sieben 5; 37073 Göttingen

fachten@uni-goettingen.de

www.wirtschaftspaedagogik.uni-goettingen.de