

Beiträge zur
Berufs- und
Wirtschafts-
Pädagogik

BWP

Band 15

Herausgegeben von:

Prof. Dr. Reinhard Czycholl (Universität Oldenburg)

Prof. Dr. Hermann G. Ebner (Universität Mannheim)

Prof. Dr. Holger Reinisch (Universität Jena)

Jens Klusmeyer

Zur kommunikativen Praxis der Berufs- und Wirtschaftspädagogik in ihrem Fachschrifttum

Ein Beitrag zu formalen, sozialen und kognitiven
Selbstreflexionsaspekten der Berufs- und
Wirtschaftspädagogik anhand einer Inhaltsanalyse der
„Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik“



Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg
2001

Jens Klusmeyer, Hochschulassistent, Dr. rer. pol., Diplom-
Handelslehrer. Studium und Promotion an der Carl von Ossietzky
Universität Oldenburg.

Forschungsschwerpunkte: Empirische Wissenschafts- und Dis-
ziplinforschung im Bereich der Berufs- und Wirtschaftspädago-
gik, Theoriegeschichte der Berufs- und Wirtschaftspädagogik,
Lehr-/Lernforschung in der dualen Berufsausbildung.

Verlag / Druck/
Vertrieb:

Bibliotheks- und Informationssystem
der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
(BIS) – Verlag –
Postfach 25 41, 26015 Oldenburg
Tel.: 0441/798 2261, Telefax: 0441/798 4040
e-mail: verlag@bis.uni-oldenburg.de

ISBN 3-8142-0788-2

Zur kommunikativen Praxis der Berufs- und Wirtschaftspädagogik in ihrem Fachschrifttum

Ein Beitrag zu formalen, sozialen und kognitiven Selbstreflexionsaspekten der Berufs- und Wirtschaftspädagogik anhand einer Inhaltsanalyse der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Inhaltsverzeichnis

Kapitel I

Die Einordnung der Untersuchung in die Wissenschaftsforschung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik 1

1	Vorbemerkungen	1
2	Wissenschaftsforschung in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik.....	2
2.1	Anmerkungen zum Stand wissenschaftsphilosophischer und -theoretischer Analysen in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik.....	3
2.2	Anmerkungen zum Stand empirisch-sozialwissenschaftlicher (insbesondere quantitativer) Analysen in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik	6
3	Gegenstand und Verlauf der eigenen Untersuchung	15

Kapitel II

Die Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW) als sozialer und kognitiver Fokus für die Formierung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik als wissenschaftliche Disziplin..... 20

- 1 Vorbemerkungen20**
- 2 Zur Herausbildung wissenschaftlicher Disziplinen.....21**
- 3 Disziplinen konzeptualisiert als Kommunikationsgemeinschaften22**
 - 3.1 Zur Kontinuität des Diskurses26
 - 3.2 Zur Zirkularität des Diskurses27
- 4 Zur Herausbildung und Funktion von Fachzeitschriften.....30**
- 5 Zur Bestimmung der ZBW als zentrales Publikationsmedium der Disziplin.....34**

Kapitel III

Bestimmung und Begründung von Erhebungsverfahren, Untersuchungsgegenstand und Forschungsdesign..... 41

- 1 Zur Theorie und Methodik der Inhaltsanalyse41**
 - 1.1 Vorbemerkungen41
 - 1.2 Kommunikationstheoretische Grundlagen der Inhaltsanalyse.....42
 - 1.3 Zielperspektiven der Inhaltsanalyse.....45
 - 1.4 Methoden (Mittel) der Inhaltsanalyse.....49
 - 1.5 Der Ziel-Mittel-Zusammenhang inhaltsanalytischer Verfahren51
 - 1.6 Quantitative versus qualitative Inhaltsanalyse53
 - 1.6.1 Die quantitative Inhaltsanalyse.....54
 - 1.6.2 Die qualitative Inhaltsanalyse.....58
 - 1.6.3 Integrationsaspekte und –dimensionen einer nicht dichotomisierenden Inhaltsanalyse.....61

2	Das Forschungsdesign zur Analyse der ZBW.....	67
2.1	Vorbemerkungen	67
2.2	Leitende Untersuchungsaspekte und Erkundungsfragen	68
2.3	Eingrenzung des Untersuchungsmaterials	71
2.3.1	„Kleine“ Geschichte der ZBW	71
2.3.2	Bestimmung des Erhebungszeitpunktes und Begrenzung der Erhebungseinheiten	77
2.4	Entwicklung und Bestimmung der Klassifikationsschemata	81
2.4.1	Vorbemerkungen	81
2.4.2	Formale Analysedimensionen: Die publizistischen Ein- heiten	82
2.4.3	Soziale Analysedimensionen - Die personenbezogenen Kategorien -	85
2.4.4	Kognitive Analysedimensionen.....	89
2.4.4.1	Themenanalyse	89
2.4.4.1.1	Systematisierungs- und Klassifikationsprobleme in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik	89
2.4.4.1.1.1	Die vergebliche Suche nach <u>einer</u> Systematik	89
2.4.4.1.1.2	Zur Vielfalt systematischer Strukturierungsver- suche	94
2.4.4.1.1.3	Zur Vielfalt von Klassifikationen.....	98
2.4.4.1.2	Beschreibung des Klassifikationsschemas zur Er- fassung der thematischen Gestalt und Entwicklung im Korpus der Beiträge der ZBW	104
2.4.4.2	Wissens-, Methoden- und Aussagestruktur	115
2.4.4.2.1	Art des präsentierten Wissens.....	115
2.4.4.2.2	Methodischer Zugang	117
2.4.4.2.3	Art der Aussagen	121
2.4.5	Testgütekriterien.....	122
2.4.5.1	Vorbemerkungen	122
2.4.5.2	Reliabilitätsprüfung	123
2.4.5.3	Validitätsprüfung	130
2.5	Generelle Einwände gegen das Erhebungsverfahren	133

Kapitel IV

Zur Verfaßtheit und Entwicklung berufs- und wirtschaftspädagogischer Kommunikationsprozesse in der ZBW 137

1	Vorbemerkungen	137
2	„Formale“ Merkmalsaspekte der Beiträge der ZBW	138
2.1	Die Rubriken: Zur Plazierung der Beiträge in der ZBW	138
2.2	Quantitative Entwicklungsdaten zu den Beiträgen der ZBW	141
3	Soziale Merkmalsaspekte in den Beiträgen der ZBW	147
3.1	AutorInnen und AutorInnenkooperationen.....	147
3.2	Arbeitsbereiche der AutorInnen der ZBW.....	160
3.3	Akademischer Status der AutorInnen	164
3.4	Geschlechtsspezifische Verteilungsmuster in den Beiträgen der ZBW	170
3.5	Zusammenfassung und weiterführende Betrachtungen	175
3.5.1	Vorbemerkungen.....	175
3.5.2	Die ZBW auf dem Weg zu einem „normalen“, wissenschaftlichen Publikationsorgan.....	175
3.5.3	Zur Frage der „Offenheit“ des berufs- und wirtschaftspädagogischen Kommunikationsraumes	178
3.5.4	Zur Frage der „zeitlichen Nachläufigkeit“ von Entwicklungsprozessen in der ZBW.....	185
4	Kognitive Merkmalsaspekte in den Beiträgen der ZBW.....	186
4.1	Vorbemerkungen	186
4.2	Zur Analyse der thematischen Gestalt und Entwicklung der Beiträge der ZBW.....	187
4.2.1	Thematische Konjunkturen in der ZBW	187
4.2.2	Ausbildungsbereiche bzw. -stufen.....	204
4.2.3	Zusammenfassung und weiterführende Betrachtungen.....	210
4.3	Zur Analyse der Entwicklungen von Wissens-, Methoden- und Aussagestruktur der Beiträge der ZBW.....	212
4.3.1	Vorbemerkungen.....	212

4.3.2	Zur Analyse der Wissensstruktur	213
4.3.3	Zur Analyse des methodischen Zuganges	215
4.3.3.1	Methodische Entwicklungsverläufe unter Einbezug der Arbeitsbereiche der AutorInnen	218
4.3.3.2	Methodische Entwicklungsverläufe unter Einbezug des akademischen Status der AutorInnen	223
4.3.3.3	Methodischer Zugang unter Einbezug der Themen	240
4.3.4	Zur intendierten Aussagestruktur der Beiträge	247
4.3.4.1	Intendierte Aussagestruktur und Arbeitsbereiche	248
4.3.4.2	Intendierte Aussagestruktur und Status der AutorInnen	252
4.3.5	Zusammenfassung und weiterführende Betrachtung	255

Kapitel V

Schlußbetrachtung..... 269

1	Vorbemerkungen	269
2	Das Instrumentarium und der empirische Gehalt der Studie	270
3	Der weitere Forschungsbedarf	276

Abbildungsverzeichnis 281

Abbildungsverzeichnis vom Anhang 2: Weitere Abbildungen und Tabellen..... 287

Tabellenverzeichnis..... 288

Tabellenverzeichnis vom Anhang 2: Weitere Abbildungen und Tabellen..... 290

Literaturverzeichnis 291

Anhang 1: Das thematische Klassifikationsschema..... 305

Anhang 2: Weitere Abbildungen und Tabellen 318

Vorwort

In der Berufs- und Wirtschaftspädagogik sind nicht kontinuierlich, aber doch in gewissen Zeitabständen immer wieder wissenschaftstheoretische, insbesondere erkenntnistheoretische und forschungslogische Fragestellungen aufgeworfen worden. Zu kurz gekommen ist dagegen die empirisch-quantitative Meta-Forschung, die ausgewählte Inputindikatoren (z.B. Institutionalisierungs- oder Finanzierungsdimensionen), Strukturaspekte (z.B. die theoretische Feinstruktur der Disziplin unter Verwendung von Co-Zitationsanalysen) oder Outputindikatoren (z.B. Forschungsergebnisse in Gestalt von Publikationen) analysiert. Einen Beitrag zur Schließung dieser Forschungslücke stellt die vorliegende Untersuchung von Jens Klusmeyer dar.

Berufs- und Wirtschaftspädagogik wird als ein sozial-kommunikatives Netzwerk der Erkenntnisproduktion im Sinne einer Kommunikationsgemeinschaft begriffen, die den disziplinären Kommunikationsprozeß über Publikationen erzeugt und aufrechterhält. Berufs- und wirtschaftspädagogische Fachzeitschriften fungieren hierbei als ein adäquates Medium zur Sicherstellung von kommunikativer Kontinuität. Aus der Nachzeichnung ihrer Inhalte kann man daher wesentliche Entwicklungslinien unserer Disziplin ablesen. Über eine Inhaltsanalyse der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik versucht der Autor in vorliegender Studie soziale, thematische und forschungsmethodische Entwicklungsprofile der Berufs- und Wirtschaftspädagogik offen zu legen.

Zwanzig Jahrgänge der ZBW im Zeitraum zwischen den Jahren 1960 und 1998 werden erhoben. Als Analyseeinheit gilt der einzelne Zeitschriftenbeitrag, wobei Rezensionen, Berichte, Bibliographien, Mitteilungen, Nachrufe und Anzeigen ausgeklammert bleiben. Übliches Verfahren zur Bestimmung von thematischen Profilen in Zeitschriftenanalysen ist die Klassifizierung von Titeln. Der Verfasser erläutert die methodische Ungenauigkeit dieser Vorgehensweise und entscheidet sich für den äußerst zeit- und arbeitsintensiven Vorgang, zur Einordnung der Aufsätze in seine Klassifikationsschemata grundsätzlich jeden Beitrag vollständig zu lesen. Daraus resultiert eine Datenbasis, die einen Umfang von 1.192 Aufsätzen mit 12.505 Seiten hat. Im Gegensatz zum Verfahren der Zufallsstichprobe erlaubt die Einhaltung der Erhebungsabstände im Zweijahresrhythmus neben der Erstellung

von Frequenzanalysen das Aufstellen von Zeitreihen und das Hinzufügen von Trendlinien in der graphischen Präsentation.

Bei dem Versuch, Ordnungskriterien für das berufs- und wirtschaftspädagogische Wissen aufzustellen, gerät der Verfasser notwendigerweise mitten hinein in das widersprüchliche Feld konkurrierender Theorieansätze und entsprechend verschiedenartiger Systematisierungsversuche. Daher konstruiert er ein eigenes Kategorienraster, das auf der einen Seite Bereiche und Stufen der Berufsbildung unterscheidet, auf der anderen Seite Einzelthemen nach Obergruppen und Untergruppen ausweist. Um die Qualität der Themenbearbeitung zu erfassen, definiert der Autor die entsprechenden Einzelkategorien mit Bezugnahme auf ähnliche Inhaltsanalysen innerhalb der Erziehungswissenschaft. Diese Vorgehensweise ist insofern methodisch sehr geschickt, als sie es später erlaubt, vergleichende Bezüge herzustellen.

Die Inhaltsanalyse der ZBW, ergänzt um eine Vollerhebung der Jahrgänge zwischen 1990 und 1998 im Hinblick auf eine Autorenanalyse, führt zu einer Vielzahl von einerseits vermuteten, und damit bestätigten Befunden, andererseits aber auch zu unerwarteten Ergebnissen. Mit seiner fundierten methodologischen Grundlegung, der präzisen Datenerhebung und -interpretation, der sehr anschaulichen Präsentation, unterstützt durch zumeist in Zeitreihen gekleidete graphische Abbildungen, sowie mit seinen kritischen Schlußüberlegungen und Hinweisen auf die Notwendigkeit von ergänzenden Folgeanalysen liefert Jens Klusmeyer einen wichtigen Beitrag zur empirischen Wissenschaftsforschung in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik.

Oldenburg, im Juli 2001

Reinhard Czycholl

„Warum sollten wir die Werkzeuge der empirischen Wissenschaften nicht auf Wissenschaft selbst anwenden? Warum sollen wir nicht messen und verallgemeinern, Hypothesen aufstellen und Schlüsse ableiten?“¹

Kapitel I

Die Einordnung der Untersuchung in die Wissenschaftsforschung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik

1 Vorbemerkungen

Mit der vorliegenden Untersuchung soll ein Beitrag zur Selbstreflexion der Berufs- und Wirtschaftspädagogik als wissenschaftliche Disziplin geleistet werden. Aus der Beobachtung, daß die Erforschung der Entwicklung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik als Wissenschaft gegenwärtig nicht zu den aktuellen Themen der Disziplin gehört, wird in der vorliegenden Untersuchung der Versuch unternommen, mittels einer quantitativ ausgerichteten Inhaltsanalyse, welche sich auf die Beiträge der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW) im Betrachtungszeitraum 1960 bis 1998 bezieht, die Wissenschafts- bzw. Disziplinentwicklung der Berufs- und

¹ SOLLA PRICE, D. J. de: Little Science, Big Science. Von der Studierstube zur Großforschung. Frankfurt am Main 1974, S. 9.

Wirtschaftspädagogik nach ihrer sozialen und kognitiven Entwicklung² zu rekonstruieren. Die Untersuchung beabsichtigt somit, das Defizit der disziplinären Selbstreflexion, welches TENORTH zu den disziplinspezifischen Besonderheiten der wissenschaftlichen Pädagogik zählt³ und das meines Erachtens ebenfalls für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik zutrifft, zu verringern. Bevor der Verlauf der eigenen Untersuchung näher beschrieben wird (Pkt. 3), soll vorab im nächsten Abschnitt die These vom Defizit in der berufs- und wirtschaftspädagogischen Wissenschaftsforschung näher ausgeführt und belegt werden (Pkt. 2).

2 Wissenschaftsforschung in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Wissenschaftsforschung, die die Wissenschaft und ihre Institutionen zum Gegenstand hat, läßt sich einerseits als Wissenschaftstheorie bzw. –philosophie und andererseits als Wissenschaftssoziologie sowie in der jeweiligen historischen Perspektive als Wissenschaftsgeschichte betreiben.⁴ Damit sind zwei basale forschungsmethodische Perspektiven der Wissenschaftsforschung gegenübergestellt, ein philosophischer bzw. ideengeschichtlicher und wissenschaftstheoretischer Zugang einerseits und ein empirisch-sozialwissenschaft-

2 Während sich der Begriff „soziale Entwicklungen“ auf Merkmale der Individuen bezieht, legt der Begriff „kognitive Entwicklungen“ den Schwerpunkt auf die Elemente, die als Kern der Wissenschaft betrachtet werden wie beispielsweise Themen und Methoden.

3 Vgl. TENORTH, H.-E.: Vermessung der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik 36 (1990) 1, S. 16.

4 Der Begriff „Wissenschaftsforschung“ wird hier nicht im Kontext einer eigenständigen Disziplin verwendet. Ich gehe davon aus, daß das Programm einer einheitlichen Wissenschaftsforschung, welches die Wissenschaftstheorie, Wissenschaftssoziologie, Wissenschaftspsychologie, Wissenschaftsökonomie, Wissenschaftsgeschichte usw. zu einer einheitlichen Disziplin zusammenführen und institutionalisieren wollte, noch nicht realisiert werden konnte. So hebt GETHMANN hervor: „Weder konnte die Wissenschaftsforschung ein wissenschaftstheoretisches und empirisch-historisches ausgearbeitetes Konzept entwickeln noch gelang es, die sich in den 70er Jahren institutionell herausbildenden Strukturen aufrechtzuerhalten; sie entwickelte sich vielmehr zurück“ [GETHMANN, C. F.: Wissenschaftsforschung. In: MITTELSTRAB, J. (Hrsg.): Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie. Stuttgart, Weimar 1996, S. 727 (Band 4)].

licher bzw. sozialgeschichtlicher Zugriff andererseits.⁵ In der Erforschung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik lassen sich für beide Zugänge deutliche Defizite lokalisieren, die im folgenden eingehender dargelegt werden sollen. Dabei wird der defizitäre Stand wissenschaftsphilosophischer und -theoretischer Analysen - welche nicht im Zentrum der vorliegenden Arbeit stehen - nicht im einzelnen inhaltlich „bilanziert“, sondern anhand von Zitaten einiger namhafter VertreterInnen der Disziplin belegt, die den Forschungsstand resümierend zusammenfassen (s. Pkt. 2.1). Im zweiten Abschnitt (s. Pkt. 2.2) soll das geringe Vorkommen empirisch-sozialwissenschaftlicher Analysen ausführlicher dargelegt werden, zumal sich hier die eigene Untersuchung einreicht.

2.1 Anmerkungen zum Stand wissenschaftsphilosophischer und -theoretischer Analysen in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Zur dominierenden Form der disziplinären Selbstvergewisserung gehört es, die wissenschaftstheoretischen Selbstentwürfe einer Disziplin unter Rückgriff theoriegeschichtlicher und philosophischer Analysen zu bilanzieren. Dieser Aufgabe wurde in der Vergangenheit in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik nach ZABECKs Meinung nur spärlich nachgekommen. So möchte er durch seine 1992 erschienene Aufsatzsammlung der „... Verflachung des wissenschaftstheoretischen Problembewußtseins in unserer erziehungswissenschaftlichen Teildisziplin ...“⁶ entgegenwirken. Den wissenschaftstheoretischen Diskurs in den einschlägigen Monographien zur Einführung in die Disziplin bilanziert er als äußerst defizitär: “Als ärgerlich muß man empfinden, daß diese Bücher allesamt den Stand der Diskussion ignorieren, womit sie den Studierenden keinen guten Dienst erweisen und zugleich unserer Teildisziplin

5 Vgl. OESER, E.: Wissenschaft und Information. Band I: Wissenschaftstheorie und empirische Wissenschaftsforschung. Wien, München 1976, S. 65-68.

6 ZABECK, J.: Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin. Baltmannweiler 1992, S. II. (Schriftenreihe Wirtschaftsdidaktik, Berufsbildung und Konsumentenerziehung; Bd. 24).

im Kommunikationszusammenhang Erziehungswissenschaft ein schlechtes Zeugnis ausstellen.“⁷

Dies ist nicht etwa das Resümee eines Apologeten eines bestimmten Wissenschaftsprogrammes, des Kritischen Rationalismus, sondern ein sehr offener und genereller Befund zum defizitären Standort der theoretischen Auseinandersetzung in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, der auch von Personen mit gegenteiliger wissenschaftstheoretischer Orientierung geteilt wird, wie das nachfolgende Zitat von LISOP belegen kann, die – wie bekannt – dem Wissenschaftsprogramm der Frankfurter Schule zugeneigt ist. “Mit der Veröffentlichung der Tagungsergebnisse im Beiheft 1 zur Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik von 1980 (Titel: Ansätze berufs- und wirtschaftspädagogischer Theoriebildung; J. K.) sollte der Prozeß der wissenschaftlichen Verständigung und des Vergleichens nicht nur dokumentiert werden, sondern, wie die Herausgeber Heid, Lempert und Zabeck im Vorwort schrieben, es sollte auch zur Weiterführung angeregt werden. **Diese Weiterführung ist nicht erfolgt** (Hervorhebung; J. K.).“^{8/9}

Die angeführten Zitate sollen genügen, um den defizitären Stand der wissenschaftsphilosophischen und –theoretischen Selbstreflexionsdiskussion in der

7 ZABECK, J.: 1992, S. 7-8.

8 LISOP, I.: Zur Transformation der universitären Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Lichte des Dualen Systems. In: SCHÜTTE, F.; UHE, E. (Hrsg.): Die Modernität des Unmodernen. Das ‚deutsche System‘ der Berufsausbildung zwischen Krise und Akzeptanz. Berlin 1998, S. 215. (Festschrift für Wolf-Dietrich GREINERT zum 60. Geburtstag).

9 Die Liste der VertreterInnen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, welche eine mangelnde wissenschaftstheoretische Auseinandersetzung in der Disziplin beklagen, ließe sich fortführen, wengleich sich nicht alle VertreterInnen so offen und deutlich zu Wort melden wie ZABECK und LISOP. Als Beispiel sei JONGEBLOED angeführt, der in einer Fußnote versteckt, die „... Aufnahme der Auseinandersetzung um das Selbstverständnis der Wirtschaftspädagogik ... als allemal längst überfällig“ [JONGEBLOED, H.-C.: „Wirtschaftspädagogik“: Gedanken zu einem Verhältnis. In: JONGEBLOED, H.-C. (Hrsg.): Wirtschaftspädagogik als Wissenschaft und Praxis – oder: Auf dem Wege zur Komplementarität als Prinzip. Festschrift des Kieler Lehrstuhls für Berufs- und Wirtschaftspädagogik dem VLW-Landesverband Schleswig-Holstein anlässlich seines fünfzigjährigen Bestehens im Jahre 1997. Kiel 1998, S. 35. (Moderne der Tradition; Band 1)] hält und dementsprechend einfordert.

Disziplin zu verdeutlichen.¹⁰ Trotz dieser als nicht befriedigend einzustufen- den Lage gilt mit Bezug auf TENORTH und HORN für die Ausrichtung der Wissenschaftsforschung innerhalb der Berufs- und Wirtschaftspädagogik (mehr noch für die allgemeine Erziehungswissenschaft): „Die dominierende Methode der Selbstreflexion ist ... ‚philosophisch‘ und ‚kritisch‘, das herrschende Thema ist das der Geltung des Wissens; der Ertrag liegt in der Epi- stemologie und in Theorie- und Methodenkritik.“¹¹ Denn gegenüber dem weitgehenden Fehlen eines empirisch-sozialwissenschaftlichen Forschungs- zuganges zur Disziplinbeschreibung lassen sich für den wissenschaftstheore- tischen und -philosophischen Zugriff zumindest einige ältere Arbeiten¹² auffinden und zugleich Aufforderungen zur Wiederaufnahme und Weiter- führung der Diskussion¹³ lokalisieren. Deshalb kann für die Berufs- und Wirt- schaftspädagogik konstatiert werden, daß zwar eine Reihe von Arbeiten vor- liegen, in denen das Wissen über die eigene Disziplin „... ausgebreitet, kriti- siert und problematisiert wird, aber - von einigen Ausnahmen abgesehen - doch so gut wie gar keine Untersuchungen, die ihre Befunde und Argumente empirisch und quantitativ abstützen. (Es) ... finden sich bisher sogar über- haupt keine publizierten Untersuchungen, die sich der interdisziplinär aner- kannten und üblichen Indikatoren der Wissenschaftsforschung und der dort

10 Leider wird der Forschungsstand zur wissenschaftsphilosophischen und –theoretischen Diskussion in der Disziplin von ZABECK und LISOP nur sehr unspezifisch und allgemein reflektiert und bewertet. Eine genauere Analyse dieses Themenbereiches steht innerhalb der Berufs- und Wirtschaftspädagogik noch aus und kann nicht innerhalb dieser Arbeit geleistet werden.

11 TENORTH, H.-E.; HORN, K.-P.: Die unzugängliche Disziplin. Bemerkungen zu Programm und Realität empirischer Analysen der Erziehungswissenschaft. In: PASCHEN, H.; WIGGER, L. (Hrsg.): Pädagogisches Argumentieren. Weinheim 1992, S. 297. (Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft; Band 12).

12 Vgl. SCHNEIDER, G.: Selbstverständnis und Strukturen der Wirtschaftspädagogik. Frankfurt am Main u. a. 1984. (Beiträge zur Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftspädagogik; Band 7). Vgl. auch BAUR-PANTOULIER, F.: Die Bedeutung philosophischen Denkens für die wirt- schafts- und berufspädagogische Theoriebildung. Frankfurt am Main u. a. 1984.

13 Vgl. OTT, B.: Neuere bildungstheoretische Ansätze und Positionen in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: ARNOLD, R.; DOBISCHAT, R.; OTT, B. (Hrsg.): Weiterungen der Berufspädagogik. Von der Berufsbildungstheorie zur internationalen Berufsbildung. Stuttgart 1997, S. 23-35. (Festschrift für Antonius Lipsmeier zum 60. Geburtstag). Vgl. auch GONON, P.: Kohlberg statt Kerschensteiner, Schumann und Kern statt Spranger, Habermas, Heydorn und Luhmann statt Fischer: Zum prekären Status der berufspädago- gischen ‚Klassik‘. In: ARNOLD, R. (Hrsg.): Ausgewählte Theorien zur beruflichen Bildung. Hohengehren 1997, S. 3-24. (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung; Band 7).

entwickelten Maße zur Messung der wissenschaftlichen Produktion bedienen.“¹⁴

2.2 Anmerkungen zum Stand empirisch-sozialwissenschaftlicher (insbesondere quantitativer) Analysen in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Im Gegensatz zur ideengeschichtlich und wissenschaftstheoretisch ausgeprägten Wissenschaftsforschung „(diskutiert die) empirische Wissenschaftsforschung nicht normativ die Legitimationsprobleme des pädagogischen Denkens oder den ethischen Anspruch, dem es zu gehorchen habe, sondern sucht die Wirklichkeit der wissenschaftlichen (Berufs- und Wirtschafts-; J. K.) Pädagogik in der Produktion und Verwertung erziehungswissenschaftlichen Wissens.“¹⁵ Innerhalb der Berufs- und Wirtschaftspädagogik muß das obige Zitat jedoch mehr im Sinne einer Aufforderung gelesen werden, sich der empirischen Wissenschaftsforschung zuzuwenden, wie im folgenden zu begründen sein wird.

Die Arbeitsinteressen der empirisch-sozialwissenschaftlichen Wissenschaftsforschung lassen sich gemäß WEINGART und WINTERHAGER nach „Input-, Struktur- und Outputindikatoren“¹⁶ sortieren.

Werden bei den Inputindikatoren Institutionalisierungsaspekte von Wissenschaftsdisziplinen hauptsächlich in Form von finanziellen Aufwendungen und der Anzahl des wissenschaftlichen Personals erfaßt, so versuchen hingegen die Strukturindikatoren, insbesondere unter Verwendung der Co-Zitations-

14 Diese von TENORTH getroffenen Befunde beziehen sich auf die Situation in der Erziehungswissenschaft. Sie erlangen jedoch innerhalb der Berufs- und Wirtschaftspädagogik eine noch größere Gültigkeit [vgl. TENORTH, H.-E.: 1990, S. 19].

15 TENORTH, H.-E.: 1990, S. 15.

16 Vgl. WEINGART, P.; WINTERHAGER, M.: Die Vermessung der Forschung. Theorie und Praxis der Wissenschaftsindikatoren. Frankfurt am Main, New York 1984.

analyse¹⁷, die kommunikative und theoretische Feinstruktur von Wissenschaftsdisziplinen zu identifizieren, zu beschreiben und zu analysieren. Die letzte Gruppe - die Outputindikatoren - nehmen die Ergebnisse der Forschung in den Fokus ihrer Betrachtung. Mit ihnen sollen insbesondere Publikationen als spezifisches Produkt von Wissenschaft in ihrer „... relative(n) Bedeutung und Qualität direkter und verlässlicher quantitativ erfaßt werden ...“^{18/19}.

Die Erläuterungen zu den drei Indikatoren haben nicht nur die jeweiligen Schwerpunktsetzungen spezifiziert, sondern darüber hinaus verdeutlicht, daß die Systematisierung nach WEINGART und WINTERHAGER zur Vermessung der Forschung durch einen Empiriebegriff geprägt ist, der auf quantifizierende Methoden rekurriert. Bei der Anlegung dieser Kriterien ist ein Befund zur Situation der empirischen Wissenschaftsforschung in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik nach der mir bekannten Literatur leicht abzugeben:

Empirische Arbeiten zum a) Input liegen in der Disziplin kaum vor; Ergebnisse, die sich den b) Struktur-Indikatoren zuordnen ließen, lassen sich überhaupt nicht ausfindig machen und die spärlich vorhandenen c) Outputanalysen entsprechen zumeist nicht den Ansprüchen der empirischen Sozialforschung. Zu diesen „Negativ-Befunden“ einige Erläuterungen:

17 Die Co-Zitationsanalyse ist ein Verfahren, welches Paare von Publikationen ermittelt, die zweimal oder häufiger gemeinsam zitiert werden [vgl. WEINGART, P.; WINTERHAGER, M.: 1984, S. 175].

18 WEINGART, P.; WINTERHAGER, M.: 1984, S. 88.

19 Der Rekurs auf die Ausführungen von WEINGART und WINTERHAGER erfolgt allein aus einer Ordnungsperspektive, die es erlaubt, die vorliegenden empirischen (insbesondere quantitativen) Arbeiten zur Wissenschafts- und Disziplinforschung systematisch erfassen zu können. Eine Diskussion über die Leistungsbewertung von Wissenschaft mit Hilfe von Indikatoren soll durch den vorgenommenen Rückgriff nicht angestoßen oder angeregt werden und steht auch nicht im Zentrum dieser Arbeit. Zur Vermessung und Bewertung von Wissenschaft durch Wissenschaftsindikatoren vgl. WEINGART, P.; WINTERHAGER, M.: 1984. Vgl. auch HORNPOSTEL, S.: Wissenschaftsindikatoren. Bewertungen in der Wissenschaft. Opladen 1997.

ad a) Input-Indikatoren

Zur Institutionalisierung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik liegen natürlich einige Untersuchungen vor. Diese sind jedoch unter Verwendung qualitativ-historischer Methoden angefertigt worden und entsprechen damit nicht der forschungsmethodischen Blickrichtung von WEINGART und WINTERHAGER. Erst seit jüngster Zeit liegen quantitative Informationen über die personelle und materielle Ausstattung sowie über Aspekte der Drittmittelakquise innerhalb verschiedener universitärer und außeruniversitärer Einrichtungen der Berufsbildungsforschung vor, die von VAN BUER und KELL im Bericht über Berufsbildungsforschung zusammengetragen worden sind.²⁰ Insbesondere die Befragungsergebnisse der universitären Institute, Seminare und Lehrstühle usw. erlauben erstmals einen detaillierten Einblick in die Stellen-, Alters- und Qualifikationsstruktur der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Auch wird zum ersten Mal der Versuch unternommen, Auskunft zur Finanzierung von berufs- und wirtschaftspädagogischer Forschung zu erhalten. Wenngleich die Erhebung methodisch einige Probleme bereitet (z. B. durch die hohe Anzahl von missing values) und damit die Ergebnisse diskussionsbedürftig bleiben, wird doch ein differenzierter Einblick in die momentane Lage (Stand: 1997-1998) der Eigen- und Fremdmittelfinanzierung berufs- und wirtschaftspädagogischer Forschung erlaubt. Leider läßt das zur Anwendung gelangte Methodendesign der Datenerhebung keinerlei Aussagen über zeitliche Entwicklungstrends zu, so daß weiterhin Längsschnittbefunde zur Stellen- und Finanzierungsstruktur innerhalb der Berufs- und Wirtschaftspädagogik fehlen, um so wichtiger ist die Fortführung der von VAN BUER und KELL begonnenen Datenerhebung. Hinzu kommt, daß solche theoretisch nicht sehr anspruchsvollen aber dennoch methodisch und zeitlich aufwendigen Untersuchungen zur Herstellung von Transparenz über die Bedingungen der Forschungsproduktion, auf denen das erzeugte Wissen aufliegt, für die „insider“ und „outsider“ einer Disziplin von höchstem Interesse sein können.²¹

20 BUER, J. van; KELL, A.: Forschungsprojekt: ‚Berichterstattung über Berufsbildungsforschung‘, Berlin, Siegen 1998.

21 Vgl. TENORTH, H.-E.: 1990, S. 19.

ad b) Strukturindikatoren

Durch Strukturindikatoren - WEINGART und WINTERHAGER behandeln insbesondere die Methode der Co-Zitationsanalyse - lassen sich die Prozesse und Strukturbedingungen, unter denen sich wissenschaftliches Handeln vollzieht, näher analysieren.²² Das Verfahren, welches auch als „unobtrusive way of observing the scientific community“²³ bezeichnet wird, bietet Möglichkeiten zur Identifizierung von spezifischen wissenschaftlichen Teilgebieten und deren Entwicklung. Darüber hinaus läßt sich mit dieser Methode der „... theoretische Wandel, Reputation und Dominanz bestimmter Autoren und Autorengruppen“²⁴ feststellen und verfolgen.

Die hier nur angedeuteten Möglichkeiten der Co-Zitationsanalyse werden innerhalb der berufs- und wirtschaftspädagogischen Wissenschaftsforschung bisher nicht diskutiert und genutzt. Dies mag einerseits am Fehlen eines zur Analyse notwendigen Zitations-Indexes²⁵ liegen. Andererseits zählen Strukturindikatoren anscheinend zu den „ungeliebten“ forschungsmethodischen Optionen der Disziplin. Denn in der Disziplin lassen sich ebenfalls keine Zitationsanalysen²⁶ ausfindig machen, die sich im Vergleich zur Co-Zitationsanalyse methodisch nicht so aufwendig und arbeitsintensiv gestalten. Womöglich stehen die Strukturindikatoren - insbesondere auch die nachfolgend zu diskutierenden Outputindikatoren - in einem zu engen Kontext mit ihren denkmöglichen Funktionen als Kontroll- oder Bewertungsinstrumente, welche jeweils zur Grundlage

22 Vgl. WEINGART, P.; WINTERHAGER, M.: 1984, S. 172-204.

23 COWARD, H. R.: Tracking Scientific Specialities: Indicator Applications of Time Series Co-citation Clusters. Paper presented at the OECD Science & Technology Indicators Conference. Paris 15-19 September 1980, S. 23-29.

24 TENORTH, H.-E.: 1990, S. 20.

25 Ein Zitations-Index stellt den für die Co-Zitationsanalyse notwendigen Datenbestand zur Verfügung.

26 Die Zitationsanalyse ist ein „... szientometrisches Verfahren, mit welchem sich durch gemeinsam zitierte Arbeiten unter anderem wissenschaftliche SpezialistInnengemeinschaften identifizieren lassen bzw. die ‚wissenschaftliche‘ Bedeutung von Publikationen, die sich aus der Häufigkeit ihres Zitiert-Werdens rekonstruieren läßt“ [FELT, U.; NOWOTNY, H.; TASCHWER, K.: Wissenschaftsforschung. Eine Einführung. Frankfurt am Main, New York 1995, S. 296].

der Rationalisierung wissenschaftspolitischer Entscheidungen dienen könnten.²⁷

ad c) Outputindikatoren

Outputindikatoren nehmen, wie bereits erwähnt, die Produkte der Forschung - insbesondere die Veröffentlichung - ins Blickfeld und fragen nach deren Bedeutung und Qualität. Dabei „(ist) die Überzeugungskraft von Publikationsmaßen als Indikatoren wohl dort am größten, wo sie nicht zur Bewertung von Forschungsleistungen bzw. –produktivität herangezogen werden, sondern zur Aufdeckung von Strukturen und Gesetzmäßigkeiten der Wissenschaft und ihrer Entwicklung dienen.“²⁸ Zur Entdeckung und Entschlüsselung von disziplinären Strukturen und Entwicklungsverläufen wird innerhalb der empirischen Wissenschaftsforschung zumeist auf wissenschaftliche Fachzeitschriften zurückgegriffen. Denn „die Fachzeitschrift erweist sich in ungewöhnlichem Maße als sowohl instrumentell wie auch symbolisch adäquat für die Probleme der Kommunikation in disziplinären Gemeinschaften.“²⁹ Insofern ist es nicht überraschend, daß innerhalb der Berufs- und Wirtschaftspädagogik bisher ausschließlich Zeitschriften zur Analyse des Outputs betrachtet wurden. Zur Beurteilung des Standes der berufs- und wirtschaftspädagogischen Zeitschriftenforschung und deren „Qualität“ kann auf eine Systematisierung KEINERS zurückgegriffen werden, der mit Blick auf den angloamerikanischen Sprachraum Zeitschriftenanalysen nach ihrer Zielsetzung und Reichweite unterscheidet und sie in fünf Gruppen aufteilt.

- 1) Analysen, die zur Selbstvergewisserung und „... **Traditionalisierung** des eigenen Kommunikationsraumes die Gründung und Entwicklung einzelner Zeitschriften thematisieren.“³⁰

27 Vgl. WEINGART, P.; WINTERHAGER, M.: 1984, S. 18-23.

28 WEINGART, P.; WINTERHAGER, M.: 1984, S. 94.

29 STICHWEH, R.: Zur Entstehung des modernen Systems wissenschaftlicher Disziplinen. Physik in Deutschland 1740-1890. Frankfurt am Main 1984, S. 425.

30 KEINER, E.: Erziehungswissenschaft 1947-1990. Eine empirische und vergleichende Untersuchung zur kommunikativen Praxis einer Disziplin. Weinheim 1999, S. 26.

- 2) „Analysen, die versuchen, thematisch-sachliche oder methodologisch-methodische **Profile** und Entwicklungstrends **einzelner Zeitschriften** herauszuarbeiten ...“³¹
- 3) „Analysen, die Zeitschriften als Indikator nutzen, um solche **Profile** und Trends **für ein Fach** insgesamt zu skizzieren bzw. anhand von Inhaltsanalysen einen umfassenden fach- und themenspezifischen Forschungsstand zu umreißen.“³²
- 4) Analysen, welche die Zeitschriftenbeiträge „... als zentralen Output-indikator für **Forschungsproduktivität** (nutzen) ...“³³ Die Messung von Forschungsleistungen erfolgt in der Regel auf Basis von Vergleichen und Bewertungen über Einzelpersonen, Institutionen bzw. Forschergruppen oder Disziplinen. Beabsichtigt wird mit den Outputanalysen zumeist nicht nur eine evaluativ-deskriptive Analyse des jeweiligen Leistungsstandes, sondern es wird zugleich die wissenschaftspolitische Absicht der Steigerung der Leistungsfähigkeit der Einheiten verfolgt.³⁴
- 5) Analysen, die über die Verwendung eines besonderen methodischen Zugriffes, der Zitationsanalyse, die verschiedenen Formen der Outputanalyse ergänzen und den „... zirkulären Zusammenhang von Produktion und Rezeption wissenschaftlicher Kommunikation ...“³⁵ zum Forschungsgegenstand erheben. Dabei wird auf Quellen, die den wechselseitig zitierenden Bezug von AutorInnen in Zeitschriften erfassen - wie z. B. den „Science Citation Index“ (SCI) oder den „Social Science Citation Index“ (SSCI)³⁶ - zurückgegriffen.

31 KEINER, E.: 1999, S. 27.

32 KEINER, E.: 1999, S. 27.

33 KEINER, E.: 1999, S. 27.

34 Vgl. KEINER, E.: 1999, S. 28-29.

35 KEINER, E.: 1999, S. 29.

36 „Von Eugene Garfield 1961 an seinem ‚Institute for Scientific Information‘ (ISI) in Philadelphia eingerichtete, größte EDV-verwaltete Sammlung bibliographischer Daten der Wissenschaft. Rund 80% der wissenschaftlichen Journale der Welt gehen in den SCI ein und stellen so eine wesentliche Grundlage für szientometrische Untersuchungen jeglicher Art dar. Wenige Jahre nach der Gründung des SCI wurde an Garfields Institut auch ein *Social Science Citation Index* eingerichtet (SSCI), der dasselbe für bibliographische Analysen der Sozialwissenschaften leistet“ [FELT, U.; NOWOTNY, H.; TASCHWER, K.: 1995, S. 292].

Bei der Anlegung dieser Typologie unterschiedlichster Qualitäten von Zeitschriftenanalysen, welche sich nicht ausschließlich - jedoch bevorzugt - an quantitative Forschungsmethoden orientiert, läßt sich der Forschungsstand in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik dadurch charakterisieren, daß bisher überwiegend auf der ersten Ebene Forschungsergebnisse zu lokalisieren sind.

Es handelt sich hierbei um Abhandlungen zu wiederkehrenden Zeitschriftenjubiläen, die zum Anlaß genommen werden, auf die eigene Vergangenheit zurückzublicken, die Leistungen und Verdienste der Zeitschrift und ihrer Herausgeber, Schriftleiter und Redakteure zu bilanzieren und darüber hinaus sich des eigenen Programms zu vergewissern. Die Entwicklung einer Zeitschrift wird dabei oftmals mit Hilfe quantitativer inhaltsanalytischer Verfahren beschrieben, die vordergründige Aussagen zur thematischen Orientierung der einzelnen Zeitschrift erlauben. Zu nennen sind hier insbesondere die im zweiten Teil des von STRATMANN herausgegebenen Buches „Berufs- und wirtschaftspädagogische Zeitschriften“ aufgeführten Abhandlungen über die aktuellen Zeitschriften „Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis“³⁷, „Wirtschaft und Erziehung“³⁸ und „Die berufsbildende Schule“.³⁹ Die Qualität der oben genannten Beiträge, die zumeist von den Schriftleitern bzw. Redakteuren verfaßt wurden, zeichnet sich unter wissenschaftlicher Perspektive - gemäß ihres Rezensenten KIPP - durch eine „... fehlende analytische Schärfe ...“ und „... moderate bis selbstgefällige Einschätzungen ...“ ihrer Inhalte aus.⁴⁰ „Überspitzt formuliert handelt es sich um Erfolgsberichterstattung, die das jeweilige Periodikum im milden Glanz der Erfolgszuversicht erstrahlen läßt: die alten Haudegen halten mehr oder weniger erschöpft aber

37 BAU, H.: „Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis“ – Profil und Funktion der Zeitschrift des Bundesinstituts für Berufsbildung. In: STRATMANN, K. (Hrsg.): Berufs- und Wirtschaftspädagogische Zeitschriften. Aufsätze zu ihrer Analyse. Frankfurt am Main 1994, S. 317-331.

38 BLATT, R.: „Wirtschaft und Erziehung“ – Porträt einer Zeitschrift. In: STRATMANN, K. (Hrsg.): Berufs- und Wirtschaftspädagogische Zeitschriften. Aufsätze zu ihrer Analyse. Frankfurt am Main 1994, S. 333-352.

39 BADER, H.; REUTER, H.-G.: „Die berufsbildende Schule“ – Ein Forum der Berufsbildung. In: STRATMANN, K. (Hrsg.): Berufs- und wirtschaftspädagogische Zeitschriften. Aufsätze zu ihrer Analyse. Frankfurt am Main 1994, S. 353-382.

40 KIPP, M.: Rezension zu Karlwilhelm STRATMANN (Hrsg.): Berufs- und wirtschaftspädagogische Zeitschriften: Aufsätze zu ihrer Analyse. Frankfurt am Main 1994. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 91 (1995) 2, S. 213.

in jedem Fall befriedigt und stolz Rückschau nach jahrelanger wackerer Schriftleiterarbeit.“⁴¹

Einige wenige Analysen von berufs- und wirtschaftspädagogischen Zeitschriften lassen sich auch auf der zweiten Ebene der KEINERSchen Einteilung finden, wo insbesondere thematisch-sachliche Zeitschriftenprofile und Entwicklungstrends im Blickpunkt der Analyse stehen. Jedoch greifen die bisher vorgelegten Inhaltsanalysen nicht auf eine empirisch-quantitative Methodik zurück, sondern sie sind qualitativ-historisch orientiert. Zur Anbringung von Beispielen kann auf die Beiträge des 3. Berufspädagogisch-historischen Kongresses verwiesen werden, wo sich eine Arbeitsgruppe das Ziel gesetzt hatte, das außerschulische Umfeld der staatsbürgerlichen Erziehung im Spiegel ausgewählter Zeitschriften zu beleuchten.⁴² Weitere historisch ausgerichtete Analysen lassen sich auch im bereits genannten Buch von STRATMANN auffinden.⁴³ Thematisch ausgerichtete berufs- und wirtschaftspädagogische Zeit-

41 KIPP, M.: 1995, S. 213.

42 Mit Blick auf die Nähe zum berufsbildenden Schulwesen wären zwei Abhandlungen besonders hervorzuheben: Zum einen die von REINISCH, der die „Deutsche Handelsschul-Lehrer-Zeitung“ im Zeitraum von 1904-1921 unter der Perspektive ihres Beitrages zur staatsbürgerlichen Erziehung untersucht [vgl. REINISCH, H.: Die Behandlung der staatsbürgerlichen Erziehung in der „Deutschen Handelsschul-Lehrer-Zeitung“ im Zeitraum von 1904-1921. In: GEIBLER, K. A. u. a. (Hrsg.): Von der staatsbürgerlichen Erziehung zur politischen Bildung (1901-1991). 90 Jahre Preisschrift Georg Kerschensteiner. Berlin, Bonn 1992a, S. 238-256. (3. Berufspädagogisch-historischer Kongreß vom 9.-11. Oktober 1991 in München. Tagungen und Expertengespräche zur Beruflichen Bildung; Heft 13)] und zum anderen - mit gleich gelagerter Perspektive - der Beitrag von LIER, der die Zeitschrift „Die Deutsche Fortbildungsschule“ (1892-1924) analysiert [vgl. LIER, M. J.: „Die Deutsche Fortbildungsschule“ (1892-1924) – Zur Analyse einer berufspädagogischen Zeitschrift -. In: GEIBLER, K. A. u. a. (Hrsg.): Von der staatsbürgerlichen Erziehung zur politischen Bildung (1901-1991). 90 Jahre Preisschrift Georg Kerschensteiner. Berlin, Bonn 1992, S. 200-237. (3. Berufspädagogisch-historischer Kongreß vom 9.-11. Oktober 1991 in München. Tagungen und Expertengespräche zur Beruflichen Bildung; Heft 13)].

43 Beispielhaft sei angeführt: HORLEBEIN, der die „Zeitschrift für das gesamte kaufmännische Bildungswesen“ unter dem Blickwinkel ihres Beitrages zur Gründungs-, Konsolidierungs-, Separierungs- und Profilierungsphase kaufmännischer Berufsbildung im Zweiten Deutschen Kaiserreich untersucht [vgl. HORLEBEIN, M.: Kaufmännische Berufsbildung im Zweiten Deutschen Kaiserreich – Ein Beitrag zur Gründer-, Krisen- und Profilierungsepoche eines beruflichen Bildungssektors im Spiegel der „Zeitschrift für das gesamte kaufmännische Bildungswesen“. In: STRATMANN, K. (Hrsg.): Berufs- und wirtschaftspädagogische Zeitschriften. Aufsätze zu ihrer Analyse. Frankfurt am Main 1994, S. 101-123] oder KLEIN, der die Zeitschrift „Arbeiter-Jugend“ nach ihrem Konzept von politischer Bildung analysiert [vgl. KLEIN, R.: Die Zeitschrift „Arbeiter-Jugend“ (1909-1921). In: STRATMANN, K.

schriftenanalysen neueren Datums lassen sich in der Disziplin nicht auf- finden. So stellt auch STRATMANN im Vorwort seines oben erwähnten Buches fest: „Bisher kann nur für einen ganz kleinen Teil berufs- und wirtschaftspädagogischer Zeitschriften eine Darstellung oder thematisch ausgerichtete Analyse vorgelegt werden ...“.⁴⁴

Zeitschriftenanalysen, die umfassend über thematische und forschungsmethodische Profile und Entwicklungstrends informieren (Ebene 3) und diese als Indikatoren für gesamtdisziplinäre Prozesse betrachten, sind innerhalb der Berufs- und Wirtschaftspädagogik noch nicht angefertigt worden.⁴⁵ Ebenso haben Analysen, die Indikatoren zur Messung der Forschungsproduktivität (Ebene 4 und 5) einsetzen, bisher keinen Eingang in die disziplinären Selbstreflexionsprozesse gefunden. Dies ist nicht erstaunlich, denn innerhalb der berufs- und wirtschaftspädagogischen Zeitschriftenlandschaft mangelt es bereits an Informationen über Abonnentenzahlen, der Anzahl eingereichter und abgelehnter Beitragsmanuskripte, Status- und Institutionszugehörigkeit der AutorInnen, ganz zu schweigen von Dokumentations- und Informationssystemen, welche als Grundlage zur Durchführung von Zitationsanalysen benötigt würden.

Die dargelegte und in den Einzelheiten sicherlich noch zu präzisierende „Bilanzierung“ der Wissenschaftsforschung in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik hat zusammenfassend auf die wichtigsten Forschungsdesiderate aufmerksam gemacht und zugleich zwei generelle Problembereiche der Wissenschaftsforschung angeschnitten.

Erstens konnte die doch sehr geringe Bedeutung der Wissenschaftsforschung innerhalb der Disziplin offengelegt werden, welche im besonderen Maße

(Hrsg.): Berufs- und wirtschaftspädagogische Zeitschriften. Aufsätze zu ihrer Analyse. Frankfurt am Main 1994, S. 157-174].

44 STRATMANN, K.: Vorwort. In: STRATMANN, K. (Hrsg.): Berufs- und Wirtschaftspädagogische Zeitschriften. Aufsätze zu ihrer Analyse. Frankfurt am Main 1994, S. 9.

45 Einen ersten Ansatz dazu liefert ACHTENHAGEN, F.: *Wirtschaft und Erziehung* als tragfähige Kontaktbrücke zwischen Theorie und Praxis der Wirtschaftspädagogik. In: *Wirtschaft und Erziehung* 50 (1999) 1, S. 37.

auf die Untersuchungen zutrifft, die ihre Argumente in einer empirisch-quantitativen Zugangsweise abzusichern versuchen.⁴⁶

Zweitens konnte – wenn auch eher implizit - auf die Komplexität des empirischen Forschungsfeldes hingewiesen werden. Jeder Forschungszugang, sei es über Input-, Output- oder Strukturindikatoren, ist bereits für sich ein außerordentlich arbeits- und ressourcenintensives Unterfangen. Unumgänglich wird deshalb im Zuge der Begrenztheit einer Dissertation die Eingrenzung des Forschungsfeldes, welche im folgenden dargelegt werden soll.

3 Gegenstand und Verlauf der eigenen Untersuchung

Die Positionierung der vorliegenden Arbeit innerhalb der Wissenschaftsforschung wird bereits aus dem Untertitel - Ein Beitrag zu formalen, sozialen und kognitiven Selbstreflexionsaspekten der Berufs- und Wirtschaftspädagogik anhand einer Inhaltsanalyse der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik - ersichtlich, welcher zugleich Hinweise zu der ihr inhärenten methodischen Schwerpunktsetzung und der Eingrenzung der Materialbasis enthält. Hierzu folgen einige grundlegende Erläuterungen.

Ausgangspunkt der nachfolgenden Untersuchung ist die registrierte defizitäre Lage an disziplinären Selbstbeobachtungen, die empirisch-sozialwissenschaftlich orientiert sind, die also - wie KEINER es formuliert - von der Praxis und nicht von der Programmatik der disziplinären Berufs- und Wirtschaftspädagogik ausgehen und darüber hinaus ihre Befunde quantitativ darlegen.

46 Eine ähnlich defizitäre Lage schildert KEINER für die Erziehungswissenschaft, wenn er resümierend festhält: „Blickt man mit einem sozialwissenschaftlich interessierten Blick auf die Erziehungswissenschaft, dann muß man immer noch feststellen, daß die empirisch gestützte Wissenschaftsforschung in der Erziehungswissenschaft nur eine sehr kurze Geschichte hat und daß das Fach nur über wenig methodisch verlässliche Informationen und kaum über theoretisch schlüssige und empirisch abgestützte Interpretationen seines disziplinären Profils verfügt“ [KEINER, E.: 1999, S. 36].

„Anders als ideengeschichtliche Rekonstruktionen, wissenschaftstheoretische Systematisierungen oder philosophische Dekonstruktionen lenken Untersuchungen, die sich einem empirisch-sozialwissenschaftlichen Sinne mit der Sozial- und Theoriegestalt der ... (Berufs- und Wirtschaftspädagogik; J. K.) befassen, den Blick auf die Praxis ihrer wissenschaftlichen Arbeit.“^{47/48}

Die Praxis der wissenschaftlichen Arbeit wird innerhalb dieser Studie jedoch eng geführt auf die kommunikative Praxis⁴⁹ der Publikation von Forschungsergebnissen, deren maßgeblicher institutioneller Rahmen das Zeitschriftenwesen ist. Ins Blickfeld rückt somit eine Teilmenge der formalen Kommunikationsstrukturen der Disziplin, während informelle Kommunikationsprozesse vollständig ausgeklammert bleiben. Der Begriff der Teilmenge - sowie der Untertitel der Arbeit - verdeutlicht zugleich, daß das Analysefeld weiter eingegrenzt wird auf die Beiträge der ZBW (näheres zur Begründung der Eingrenzung des Datenmaterials s. Kapitel III). Ausgehend von der Annahme, daß sich über eine Inhaltsanalyse der Beiträge der Zeitschrift Entwicklungslinien der Disziplin insgesamt nachzeichnen lassen⁵⁰, wird mit der vorliegenden Untersuchung der Versuch unternommen, soziale und kognitive (insbesondere thematische und methodische) Entwicklungstrends in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik in zeitgeschichtlicher Perspektive offenzulegen, um so ein der Realität entsprechendes Teilbild der disziplinären

47 KEINER, E.: 1999, S. 10.

48 Zu diesem Begründungszusammenhang sind auch die beiden folgenden Literaturhinweise zu beachten:

Vgl. TENORTH, H.-E.; HORN, K.-P.: 1992, S. 307.

Vgl. auch TENORTH, H.-E.: Normalisierung und Sonderweg. – Deutsche Erziehungswissenschaft in historischer Perspektive -. In: BORRELLI, M.; RUHLOFF, J. (Hrsg.): Deutsche Gegenwartspädagogik. Band II. Hohengehren 1996, S. 171-174.

49 Wissenschaftliche Kommunikation ist nur eine Praxis bzw. ein Teil des wissenschaftlichen Handelns von ForscherInnen. Hinzu kommt die Forschung, die den Bereich aller Tätigkeiten umfaßt, die zu wissenschaftlichen Ergebnissen führt und die wissenschaftliche Lehre, die diejenigen Tätigkeiten umfaßt, welche die Reproduktion von Wissenschaft sicherstellen [vgl. BÖHME, G.: Die soziale Bedeutung kognitiver Strukturen. Ein handlungstheoretisches Konzept der scientific community. In: Soziale Welt 25 (1974) 2, S. 193].

50 Ähnlich argumentiert auch ACHTENHAGEN, der mit seiner „grobe“ Inhaltsanalyse der Zeitschrift „Wirtschaft und Erziehung“ Entwicklungslinien der Wirtschaftspädagogik nachzeichnen möchte [vgl. ACHTENHAGEN, F.: 1999, S. 37].

Verfaßtheit abgeben zu können.⁵¹ Denn „in ihrer Wirklichkeit ist jede wissenschaftliche Disziplin nämlich nicht die zeitlose Manifestation einer gültigen Idee, sondern das Ergebnis einer gesellschaftlichen Anstrengung; und auch die wissenschaftliche (Berufs- und Wirtschafts-; J. K.) Pädagogik ist letztlich nur Produkt einer historisch gegebenen und sich verändernden erziehungswissenschaftlich-pädagogischen Kommunikation.“⁵²

Wird eine Verortung dieser Untersuchung innerhalb der empirischen Wissenschaftsforschung angestrebt, so dürfte ersichtlich geworden sein, daß es sich um die Analyse eines spezifischen Outputs handelt, welche nach dem KEINERSchen Klassifikationssystem der Zeitschriftenforschung auf der dritten Ebene anzusiedeln ist, in der über Outputanalysen die Binnenstruktur von Disziplinen und deren temporäre Entwicklungen identifiziert werden sollen. Die ZBW wird dabei als Indikator genutzt, um im zeitlichen Längsschnitt einen umfassenden Überblick über soziale und kognitive Entwicklungsprofile und Trends der Disziplin insgesamt zu geben. Dementsprechend handelt es sich bei der vorliegenden Untersuchung um eine wissenschaftssoziologische Studie, welche die interne Kommunikationsstruktur der Disziplin in Form historischer Zeitreihen differenziert nach sozialen Merkmalen der scientific community und nach thematischen, methodischen und aussagestrukturellen Entwicklungsprozessen analysiert und interpretiert.⁵³ Einschränkend sei angemerkt, daß die vorliegende Untersuchung jedoch nicht beansprucht, ein fertiges Mosaik der damaligen und heutigen Verfaßtheit der berufs- und wirtschaftspädagogischen Kommunikationsprozesse und -strukturen auszulegen; sie liefert vielmehr erste Mosaiksteine, anhand derer markante Charakteristika des Bildes sichtbar werden, welche auch zur Weiterbeschäftigung mit dem

51 Damit wird zum Teil der Aufforderung KEINERS nachgekommen, seine empirisch belegten und herausgearbeiteten Charakteristika und Entwicklungsprozesse der Erziehungswissenschaft „... durch weitere, empirisch und historisch gestützte Analysen - die man gerade für Teilpädagogiken noch weitgehend als Desiderat markieren kann - zu modifizieren, zu relativieren, zu korrigieren und damit ihren Anspruch kritisch in die Schranken der interpretativen Reichweite zu weisen“ [KEINER, E.: 1999, S. 105].

52 TENORTH, H.-E.: 1990, S. 24.

53 Vgl. AHRWEILER, G.: Einführung in die Wissenschaftssoziologie. In: KNEER, G.; KRAEMER, K.; NASSEHI, A. (Hrsg.): Spezielle Soziologien. München 1995, S. 233.

Thema oder – um im Bild zu bleiben – zum Auslegen weiterer Steine anregen soll.

Mit der vorliegenden Studie wird innerhalb der Disziplin folglich Neuland betreten. Insofern weist die Studie einen explorativen Charakter auf, bei dem es zunächst darum geht, einen theoretischen Rahmen zu entwickeln und abzustechen, in den sich die Untersuchung einbetten läßt. Im **zweiten Kapitel** wird der theoretische Rahmen der Untersuchung aufgezogen. Basierend auf Überlegungen der systemtheoretisch orientierten Wissenschaftsforschung erfolgt die Konzeptionalisierung des Disziplinbegriffs als Kommunikationsgemeinschaft im Sinne STICHWEHS. Spezifiziert wird der konzeptionelle Vorzug eines auf Kommunikation rekurrierenden Disziplinbegriffs, welcher sich nicht allein in das organisatorische und soziale Korsett von Universität und Hochschule einschnüren läßt, mit der Publikation, als das kommunikative Basiselement, welches den disziplinären Kommunikationsprozeß erzeugt und reproduziert.⁵⁴ Ferner wird historisch dargelegt und begründet, warum die wissenschaftliche Fachzeitschrift als ein adäquates Mittel zur Aufrechterhaltung und Sicherstellung der disziplinären Kommunikation genutzt werden kann und weshalb sie in besonderer Weise als Medium zur Analyse eben dieser Kommunikationsprozesse geeignet erscheint. In diesem Zusammenhang wird abschließend herausgestellt, daß für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik nur die ZBW als Medium für die inhaltsanalytische Erschließung der disziplinären Kommunikationsprozesse genutzt werden kann.

Im **dritten Kapitel** wird das Forschungsdesign der eigenen Untersuchung beschrieben und begründet. Dabei wird weitestgehend nach der klassischen Abfolge empirischer Untersuchungen vorgegangen.

Dargelegt werden zunächst die kommunikationstheoretischen Grundlagen der Inhaltsanalyse sowie die Möglichkeit der Überwindung der klassischen Gegensätze einer quantitativen versus qualitativen Inhaltsanalyse durch die

54 Vgl. SCHRIEWER, J.; KEINER, E.: Kommunikationsnetze und Theoriegestalt: Zur Binnenkonstitution der Erziehungswissenschaft in Frankreich und Deutschland. In: SCHRIEWER, J.; KEINER, E.; CHARLE, C. (Hrsg.): Sozialer Raum und akademische Kulturen. Studien zur europäischen Hochschul- und Wissenschaftsgeschichte im 19. und 20. Jahrhundert. Frankfurt am Main u. a. 1993, S. 282. (Komparatistische Bibliothek; Band 3).

Konzeptionsaspekte einer sogenannten „regeladaptiven“ und „inferenz-explikativen“ Inhaltsanalyse. Aufbauend auf den methodischen Grundlagen werden die leitenden Untersuchungsaspekte und Erkundungsfragen herausgestellt, um daran anschließend die Eingrenzung des Untersuchungsmaterials und die Konstruktion des eigenen Erhebungsinstrumentariums sowie dessen Anwendungsmodalitäten ausführlich darzulegen und zu charakterisieren. Eine Reliabilitäts- und Validitätsprüfung des Forschungsinstrumentes, sowie die Erörterung einiger genereller Einwände gegen das Erhebungsverfahren schließen dieses Kapitel ab.

Das **vierte Kapitel** dient im Kern der Darlegung der gewonnenen Ergebnisse. Die inhaltsanalytische Auswertung erlaubt einen tiefen Einblick in ausgewählte Teilelemente der sozialen Struktur der AutorInnen und des kognitiven Raumes der verhandelten Themen, angewandten Methoden und intendierten Aussagestrukturen der Beiträge. Die Analyse liefert nicht nur eine aktuelle Bestandsaufnahme der sozialen und kognitiven Gestalt der berufs- und wirtschaftspädagogischen Kommunikationsprozesse, sondern im Sinne einer historischen Sozialforschung wird die Formierung der berufs- und wirtschaftspädagogischen Kommunikation im historischen Prozeß rekonstruiert. Wo es angebracht und nötig erscheint, werden die ermittelten Befunde auf den Hintergrund der universitären Entwicklung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik projiziert und darüber hinaus mit Ergebnissen ähnlich gelagerter Studien verglichen, die der allgemeinen Erziehungswissenschaft entstammen. Daß hierbei nicht nur ein Bild über die Verfaßtheit der Berufs- und Wirtschaftspädagogik als wissenschaftliche Disziplin entsteht, sondern zugleich eines über die ZBW, ist ein in der Methodik der Untersuchung angelegter Synergieeffekt, der jedoch nicht den Anspruch erhebt, eine Geschichte oder vollständige Analyse der Zeitschrift zu liefern.

In der Schlußbetrachtung, dem **fünften Kapitel**, wird zusammenfassend der empirische Ertrag der Untersuchung herausgestellt und auf Aspekte hingewiesen, die den weiteren Forschungsbedarf signalisieren.

„Disziplinen ... sind vor allem Sozial-systeme, d. h. Kommunikationsgemein-schaften von Spezialisten ...“⁵⁵

Kapitel II

Die Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW) als sozialer und kognitiver Fokus für die Formierung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik als wissenschaftliche Disziplin

1 Vorbemerkungen

Daß sich die moderne Wissenschaft nach Disziplinen differenziert, ist - so GUNTAU und LAITKO - eine „... Fundamentaltatsache, die von niemanden bestritten wird.“⁵⁶ Die Darlegung der „Differenzierungsgeschichte des Wissenschaftssystems“ kann deshalb für den theoretischen Rahmen der vorliegenden Arbeit kurz gehalten werden und erfolgt allein unter der Perspektive der historischen Herausformung wissenschaftlicher Disziplinen.⁵⁷ Der Disziplinbegriff hingegen, der eine zentrale Stellung in der Ausgangsthese der Arbeit einnimmt, bedarf einer ausführlicheren Erörterung. Zu seiner Präzisierung wird innerhalb dieses Abschnittes auf die wissenschaftssoziolo-

55 STICHWEH, R.: 1984, S. 50.

56 GUNTAU, M.; LAITKO, H.: Entstehung und Wesen wissenschaftlicher Disziplinen. In: GUNTAU, M.; LAITKO, H. (Hrsg.): Der Ursprung der modernen Wissenschaften. Studien zur Entstehung wissenschaftlicher Disziplinen. Berlin 1997, S. 17.

57 Zur historischen Analyse der Ausdifferenzierung der Wissenschaft siehe insbesondere STICHWEH, R.: Ausdifferenzierung der Wissenschaft. Eine Analyse am deutschen Beispiel. Bielefeld 1982. (Report Wissenschaftsforschung; Band 8). Vgl. auch STICHWEH, R.: Wissenschaft – Universität – Professionen. Soziologische Analysen. Frankfurt am Main 1994.

gischen Arbeiten von Rudolf STICHWEH zurückgegriffen, der den zugrunde gelegten Disziplinbegriff systemtheoretisch konstruiert.

2 Zur Herausbildung wissenschaftlicher Disziplinen

Wissenschaftsdisziplinen haben sich gegen Ende des 18. und zu Anfang des 19. Jahrhunderts herausgebildet und sind somit ein „... relativ spätes Produkt der Entwicklung neuzeitlicher Wissenschaft.“⁵⁸ Aus differenzierungs- und systemtheoretischer Perspektive ist ihre Entstehung zurückzuführen auf den Prozeß der „... Ausdifferenzierung der Wissenschaft aus einer nicht-wissenschaftlichen Umwelt ...“⁵⁹ bei gleichzeitigem „Größenwachstum der Wissenschaft“⁶⁰, welches letztlich zu „... Überlastungen und Integrationsproblemen im Kommunikationssystem der Wissenschaft (führt; J. K.), die durch Innendifferenzierung in eine lösbare Form überführt werden.“⁶¹ Der Prozeß einer zunehmenden Innendifferenzierung des Wissenschaftssystems, d. h. die Herausbildung einer Vielzahl disziplinärer Einheiten, dynamisiert seit Mitte des 18. Jahrhunderts den Prozeß der Ausdifferenzierung des Systems. Aufgrund dieser wechselseitigen Verflechtung beider Prozesse spricht STICHWEH von einer „... gewisse(n) selbstreferentielle(n) Geschlossenheit des Differenzierungsprozesses der Wissenschaft, der sich, einmal angelaufen, selbst fortzeugt

58 STICHWEH, R.: 1994, S. 17.

59 STICHWEH, R.: 1984, S. 40.

60 Beide Prozesse, die Ausdifferenzierung und das Größenwachstum der Wissenschaft, sind Motor und Resultat des Umbaus der gesellschaftlichen Primärdifferenzierung von Schichtung hin zur funktionalen Differenzierung. Die Herausbildung von relativ autonomen Funktionssystemen (Politik, Ökonomie, Religion, Wissenschaft usw.) läßt zugleich spezifische systemrelative Umwelten entstehen, welche von den jeweiligen Teilsystemen intensiv exploriert werden und somit zum Wachstum der Wissenschaft beitragen [vgl. STICHWEH, R.: 1984, S. 39-62]. Der Argumentationsgang zum Wachstum der Wissenschaft liest sich bei STICHWEH wie folgt: „Das Größenwachstum der Wissenschaft wird provoziert durch das intensivierte Umweltverhältnis ausdifferenzierter Funktionssysteme, den dadurch gegebenen Informationsanfall und Informationsbedarf und schließlich auch durch die im Maße der Privatisierung religiösen Erlebens zunehmende gesamtgesellschaftliche Bedeutung von wissenschaftlicher Wahrheit als letzter Gewißheitsgrundlage modernen Bewußtseins“ [STICHWEH, R.: 1984, S. 46-47].

61 STICHWEH, R.: 1984, S. 41.

und kaum noch auf Anstöße aus der Umwelt der Wissenschaft angewiesen ist.⁶² Zwar konzentrieren und spezialisieren sich die einzelnen Disziplinen - genetisch betrachtet - zunächst auf einen bestimmten Umweltausschnitt, die Selektion ihres Umweltbezuges, sprich: die anfängliche Konkretheit ihres Gegenstandsbezuges, wird jedoch von einer Disziplin zunehmend in eine disziplinstituierende - also systemeigene - Problemauffassung bzw. -stellung überführt, womit die jeweilige Disziplin eine relative kognitive Autonomie gegenüber anderen Disziplinen gewinnt.⁶³

Über die relative kognitive Autonomie einer Disziplin und der Kommunizierbarkeit ihrer Erkenntnisse läßt sich jedoch nicht die Permanenz von Disziplinen erklären. STICHWEH formuliert in diesem Zusammenhang zutreffend, daß der „... kommunikative Zusammenhang des Austausches von Ideen und Informationen unter den an wissenschaftlichen Fragen interessierten Personen [...] angewiesen (ist) auf stabile sozialstrukturelle Arrangements ...“.⁶⁴ Der für die soziologische Wissenschaftsforschung zentralen Frage nach den sozialen Implikationen des beschriebenen Differenzierungsprozesses soll im folgenden nachgegangen werden, zumal hierüber eine Präzisierung des zugrunde gelegten Disziplinbegriffs ermöglicht wird.

3 Disziplinen konzeptualisiert als Kommunikationsgemeinschaften

Der Prozeß der Disziplinbildung wird insbesondere getragen, fortentwickelt und kontrolliert durch die Entstehung disziplinärer Gemeinschaften (scientific communities).⁶⁵ „Disziplinen ... sind vor allem Sozialsysteme, d. h. Kommunikationsgemeinschaften von Spezialisten, die auf die gemeinsame disziplinstituierende Problemstellung verpflichtet sind und in der Regel keiner

62 STICHWEH, R.: 1984, S. 40.

63 Vgl. STICHWEH, R.: 1984, S. 49.

64 STICHWEH, R.: 1984, S. 62.

65 Welche Formen wissenschaftliche Gemeinschaften annehmen und sie zusammenhalten können, soll hier nicht Gegenstand der Erörterung sein. Die vorliegenden Modellannahmen hierzu werden bei BÜHL eingehend dargestellt und diskutiert [vgl. BÜHL, W. L.: Einführung in die Wissenschaftssoziologie. München 1974, S. 74-84].

anderen Disziplin angehören.“⁶⁶ Mit dieser Spezifizierung des Disziplinbegriffs auf Kommunikationsgemeinschaften verdeutlicht die obige Definition, daß der Begriff der Disziplin, „... als der primären Einheit interner Differenzierung der Wissenschaft ...“⁶⁷, bei STICHWEH - ganz im Sinne der Systemtheorie LUHMANNscher Prägung - nicht im Kontext von Organisation,⁶⁸ sondern von Kommunikation gefaßt wird.⁶⁹ Diese Disjunktion der beiden Ebenen ist Kennzeichen eines modernen Wissenschaftssystems. Hierzu folgen einige kurze und klärende Erläuterungen, die zugleich die obige Definition des Begriffes „Disziplin“ weiter begründen.

Disziplinäre Gemeinschaften sind nach STICHWEH zwar das zentrale Formprinzip, nach dem sich die moderne Wissenschaft reorganisiert, aber sie sind zugleich angewiesen auf wissenschaftliche Institutionen – also auf formale Organisationen⁷⁰ – die den in den kommunikativen Gemeinschaften entstandenen Druck in Richtung auf disziplinäre Differenzierung institutionell Rechnung tragen.⁷¹ Seit Anfang des 19. Jahrhunderts sind es insbesondere die Universitäten, die im Zuge ihrer Reorganisation zum Ort der Forschung werden und als „... organisatorische Infrastruktur fortschreitender Disziplinendifferenzierung ... fungieren.“⁷² Sie stellen Ausbildungs-, Karrierewege und Beschäftigungsrollen zur Verfügung, die eine Kontinuität innerhalb der disziplinären Struktur des Wissenschaftssystems, unabhängig vom Wechsel

66 STICHWEH, R.: 1984, S. 50.

67 STICHWEH, R.: 1994, S. 17.

68 Der Disziplinbegriff wird hier nicht durch die Grenzen einer bestimmten institutionellen Infrastruktur bzw. einer Mitgliedschaft bestimmt.

69 Innerhalb der allgemeinen Systemtheorie werden die jeweiligen Systeme durch die „... Bestimmung der Letztelemente, mit deren Hilfe sich die einzelnen Systeme reproduzieren und gegenüber ihrer jeweiligen Umwelt unterscheiden“ [HOHM, H.-J.: Soziale Systeme, Kommunikation, Mensch. Eine Einführung in soziologische Systemtheorie. Weinheim, München 2000, S. 16], identifiziert und abgegrenzt. Zur Verdeutlichung dieses Sachverhaltes führt HOHM folgende Beispiele an: „Für organische Systeme lassen sich Zellen als diejenigen Letztelemente identifizieren, die den Organismus durch Autopoiesis reproduzieren. Für psychische Systeme ist es das Bewußtsein in Form von Gedanken bzw. Vorstellungen und für soziale Systeme ist es schließlich Kommunikation“ [HOHM, H.-J.: 2000, S.16].

70 Zur Unterscheidung verschiedener Typen sozialer Systeme, zu denen u. a. die formale Organisation gehört, vgl. HOHM, H.-J.: 2000, S. 18-30.

71 Vgl. STICHWEH, R.: 1984, S. 62-64.

72 STICHWEH, R.: 1984, S. 74.

der Personen, sichert. Die Ergebnisse der Leistungen der ForscherInnen werden jedoch nicht innerhalb dieses engen organisatorischen Raumes diskutiert, publiziert und bewertet. Denn aufgrund einer „*progressive(n) Pluralisierung der organisatorischen Infrastruktur der Wissenschaft*“⁷³ treten neben der Universität andere Hochschulen und Forschungseinrichtungen als weitere „... organisatorische Ort(e) der disziplinären Struktur moderner Wissenschaft“⁷⁴ auf, die sich ebenfalls an der Weiterentwicklung eines um bestimmte Problemstellungen zentrierten Wissens beteiligen. Die Pluralität der organisatorischen Struktur der Wissenschaft versagt somit jenen kommunikativen Zusammenhalt, der zur Diskussion, Kritik und Bewertung von Forschungsleistungen nötig ist. Zum „Ort“ dieser „... kommunikativen *Kernprozesse der Wissenschaft* ...“⁷⁵ werden die disziplinären Kommunikationsgemeinschaften.

Der in der organisatorischen Pluralisierung des Wissenschaftssystems eingelagerte Prozeß der Ebenendifferenzierung von Organisationssystem (Universitäten, Hochschulen usw.) und Kommunikationssystem (disziplinären Gemeinschaften) nötigt zu einer Offenlegung und präzisen Bestimmung des jeweils verwendeten Disziplinbegriffs. Disziplinen - sowie das disziplinäre Wissen - lassen sich in dem hier verstandenen Sinne nicht allein auf das Hochschulsystem reduzieren.⁷⁶ Zumal damit die Tatsache ausgeblendet werden würde, daß die wissenschaftliche Kommunikation der Berufs- und Wirtschaftspädagogik ebenso von den pädagogischen Berufen und Institutionen der Öffentlichkeit getragen und mitbestimmt wird. Disziplinen sind deshalb in dem hier verstandenen Sinne „*sozial-kommunikative Netzwerke der*

73 STICHWEH, R.: 1984, S. 91.

74 STICHWEH, R.: 1984, S. 74.

75 STICHWEH, R.: 1984, S. 90.

76 Auf diesen Sachverhalt verweisen auch GUNTAU und LAITKO: „Wir haben hier jedoch daran zu erinnern, daß die Institutionen nur als die Formen zu begreifen sind, in denen das Leben einer disziplinären Gemeinschaft abläuft. Dies bedeutet nicht nur, daß sich die Funktion und Entwicklung einer solchen Gemeinschaft nicht auf ihren Institutionalaspekt reduzieren lassen, sondern auch, daß eine disziplinäre Gemeinschaft bereits vorhanden sein kann, bevor ihr Dasein in eigenen Institutionen fixiert wird. [...] Auch in unserer Zeit ist es durchaus nicht für jede Disziplin typisch, eigene Forschungsinstitute ... sowie separierte universitäre Ausbildungsgänge zu besitzen“ [GUNTAU, M.; LAITKO, H.: 1997, S. 37].

Erkenntnisproduktion“,⁷⁷ die aufgrund dessen gegenüber dem Hochschulsystem eine gewisse soziale und kognitive Autonomie einnehmen.

Als sozial-kommunikative Systeme bestehen wissenschaftliche Disziplinen aus „... Kommunikationen als temporalisierten Ereignissen, und sie sind, weil temporalisierte Ereignisse im Akt der Mitteilung auch schon wieder verschwinden, darauf angewiesen, unablässig neue Kommunikationen anzuschließen, so daß die Kontinuität des Diskurses einer wissenschaftlichen Disziplin nicht unterbrochen wird.“⁷⁸ Das Zitat weist nicht nur Kommunikation als das Letztelement sozialer Systeme aus, sondern verdeutlicht zugleich, daß sie sich allein auf Basis von Kommunikationen reproduzieren. Da das Kommunikationssystem der Wissenschaft und ihrer Disziplinen ihre Elemente selbst produziert und reproduziert, kann es sich als ein autopoietisches System ausweisen.

Aus dieser spezifischen Bestimmung der Konstitutionsform wissenschaftlicher Disziplinen – insbesondere aus der Selbstbezüglichkeit (Selbstreferenz) und Geschlossenheit des Systems - erwachsen zwei Anschlußfragestellungen:

- 1) Wie läßt sich die Kontinuität des Diskurses sichern und welche Funktionsstelle übernimmt diese Aufgabe innerhalb des Wissenschafts-systems?
- 2) Wie wird die im disziplinären Kommunikationsprozeß angelegte Zirkularität unterbrochen?

Beide Fragestellungen werden in den nachfolgenden Abschnitten eingehend diskutiert.

77 SCHRIEWER, J.; KEINER, E.: 1993, S. 280.

78 STICHWEH, R.: 1994, S. 63.

3.1 Zur Kontinuität des Diskurses

Bezüglich der oben gestellten Frage nach der Sicherstellung der Kontinuität des Diskurses und der Funktionsstelle, die diese Aufgabe innerhalb des Wissenschaftssystems übernimmt, ist zunächst festzuhalten, daß disziplinäre Gemeinschaften „... ihren kommunikativen Zusammenhalt auf eher institutionsungebundene und selbstregulierte, insofern relativ unaufwendige und flexible Kommunikationsvorkehrungen (stützen): auf wissenschaftliche Gesellschaften, auf Kongresse und Colloquien, auf ein in Eigenregie gemanagtes Publikationssystem.“⁷⁹ Dabei nimmt das Publikationssystem eine besondere Stellung innerhalb der Austauschmedien einer Disziplin ein. Während sich Kongresse und Kolloquien, als alternative Kommunikationsmöglichkeit zur Publikation, zumeist einer spezifischen Thematik widmen und somit den Kreis der Teilnehmer begrenzen, also der wissenschaftliche Austauschprozeß in thematischer und sozialer Hinsicht eine Schließung erfährt, öffnet die Publikation (insbesondere Zeitschriften) diesen Austauschprozeß in beiderlei Hinsicht. Das heißt zum einen, daß durch die Publikation⁸⁰ grundsätzlich der Raum für „neue“ wissenschaftliche Themen erweitert und zum anderen, daß der wissenschaftliche Markt für „Newcomer“ offen gehalten wird.⁸¹ Hinsichtlich der Sicherstellung der Kontinuität des Diskurses ist bereits gegenüber den anderen Formen des wissenschaftlichen Austausches davon auszugehen, daß aufgrund einer tendenziellen Offenheit⁸² und der hohen Reputierlichkeit des Publikationssystems die Kontinuität des Diskurses gesichert werden kann. Hinzu tritt, daß „der Sinn einer jeden Publikation wiederum ist, andere Publikationen anzuregen, die an sie anschließen und diese kognitive Relation ihrerseits durch Zitation dokumentieren

79 SCHRIEWER, J.; KEINER, E.: 1993, S. 281.

80 Gemeint ist hier nicht die einzelne Publikation, sondern ihre Gesamtheit.

81 Vgl. KREKEL-EIBEN, E. M.: Soziologische Wissenschaftsgemeinschaften. Ein struktureller Vergleich am Beispiel der Fachpublikationen in der Bundesrepublik Deutschland und den USA. Wiesbaden 1990, S. 73.

82 Mit der angesprochenen Offenheit des Publikationssystems ist keine Öffnung über die disziplinären Systemgrenzen hinaus angesprochen. Der Begriff ‚Offenheit‘ meint hier vielmehr, daß das Publikationssystem aufgrund seiner ‚Breite‘ einem Autor/einer Autorin mehrere Möglichkeiten der Vorstellung seiner Forschungsergebnisse bietet.

müssen.⁸³ Dieser inhärente Sinn von Publikationen wird bei SCHRIEWER und KEINER ausführlicher dargestellt:

„Aufgrund der in ihr (der Publikaton; J. K.) jeweils neu und anders hergestellten Verknüpfung von These und Zitat, von Aussage und Verweisung, von argumentativem Gehalt und in das Argument integrierten Referenzen, tritt die einzelne Publikation – ganz gleich, ob zustimmend oder kritisch – in Interaktion mit vorgängigen Publikationen. [...] Zugleich regt sie ihrerseits aufgrund des in und mit ihr angemeldeten Anspruchs auf weiterführende Erkenntnis neue kommunikative Akte – d. h. Anschlußpublikationen – an, es sei denn, sie geht in Ermangelung solcher Anschließbarkeit für den disziplinären Kommunikationsprozeß verloren.“⁸⁴

Das Publikationssystem kann aufgrund der beschriebenen Eigenschaften - unter systemtheoretischer Perspektive - als autopoietisches Basiselement eines weitgehend geschlossenen Wissenschaftssystems angesehen werden. Die mit dieser Zuweisung einhergehende Eigenschaft der operationalen Geschlossenheit des Publikationssystems regt unweigerlich die Frage nach der „Durchbrechung“ der im Prozeß angelegten Zirkularität an.

3.2 Zur Zirkularität des Diskurses

Wird - wie hier geschehen - das Publikationssystem einer Disziplin als geschlossener Prozeß fortdauernder Anschlußpublikationen betrachtet, so wird die Frage unausweichlich, „... wie wissenschaftliche Kommunikation dem Schicksal entgeht, Sequenzen von Publikationen nur als endlose Neuarrangements früherer Sequenzen von Publikationen aneinanderzureihen?“⁸⁵ Wie also finden Neuerungen und wissenschaftliche Innovationen Eingang in den Publikationsprozeß? Zu nennen sind innerhalb der inneren Systemgrenzen der wissenschaftlichen Disziplinen zwei grundsätzliche Möglichkeiten.

83 STICHWEH, R.: 1994, S. 64.

84 SCHRIEWER, J.; KEINER, E.: 1993, S. 284.

85 STICHWEH, R.: 1994, S. 72-73.

- 1) Forschung: Forschung meint nach STICHWEH „... einen Umgang mit der Gegenstandsumwelt (Problemumwelt) der Wissenschaft unter dem absoluten Primat des Erkenntnisgewinns.“⁸⁶ Innerhalb der modernen Wissenschaft - so STICHWEH weiter - kann Forschung als ein eigenständiger Handlungstyp angesehen werden, „... der als operative Grundlage neben die Publikation als den kommunikativen Basisakt tritt ...“.⁸⁷ Forschung, als zentrale Handlung innerhalb der Arbeitswirklichkeit eines Wissenschaftlers verstanden, und deren neue Ergebnisse ermöglichen es, „... die bloße Selbstreferenz und die in Selbstreferenz angelegte Zirkularität des Kommunikations-[Publikations-]Prozesses ... zu unterbrechen.“⁸⁸ Als notwendige Bedingung der Durchbrechung der zirkulären Struktur müssen natürlich die Forschungsergebnisse und Entdeckungen der WissenschaftlerInnen der Veröffentlichung zugeführt und somit in das Kommunikations- und Publikationssystem der Disziplinen eingebracht werden. Diese trivial anmutende Bedingung erlangt ihre Bedeutung dadurch, daß „erst durch die Publikation mithin eine gegenstandsbezogene Erkenntnis zur disziplinförmig diskutierbaren Erkenntnis (wird).“⁸⁹ Im Umkehrschluß gilt zugleich, daß das „... was nicht publiziert wird, *nicht zur Wissenschaft gehört, obwohl es vielleicht wahr ist.*“^{90/91}

86 STICHWEH, R.: 1994, S. 73.

87 STICHWEH, R.: 1994, S. 73.

88 SCHRIEWER, J.; KEINER, E.: 1993, S. 282.

89 SCHRIEWER, J.; KEINER, E.: 1993, S. 283.

90 STICHWEH, R.: 1994, S. 68-69.

91 Im Zuge des Kapitels zur Zirkularitätsunterbrechung des Publikationssystems durch Forschung spricht STICHWEH als weitere Möglichkeit den Rückgriff auf historisch zurückliegende Erkenntnisse und deren Zitation an. Die besondere Chance einer historischen Betrachtung von Problemlagen liegt darin, daß verlorengegangene Erkenntnisse neu entdeckt werden können und die Gegenwart durch Spiegelung und/oder Konfrontation mit der eigenen Vergangenheit einer neuen Beschreibung zugeführt werden kann [vgl. STICHWEH, R.: 1994, S. 80].

Daß die historische Forschung bei STICHWEH gesondert angesprochen wird und nicht im Unterabschnitt ‚Forschung‘ aufgeht, ist meines Erachtens darauf zurückzuführen, daß er die Diskussion um die Gewinnung wissenschaftlicher Erkenntnisse zumeist auf Basis naturwissenschaftlicher Forschungsmethoden diskutiert, welche die Beobachtung und das Experiment in den Mittelpunkt der Betrachtung stellen. Die historische Forschung nimmt im naturwissenschaftlichen Forschungsspektrum nur eine Randstellung ein.

- 2) Interdisziplinarität: Disziplinen treffen innerhalb ihrer innerwissenschaftlichen Umwelt natürlich auf andere angrenzende Disziplinen und sie versuchen „... die Grenzen der Disziplin zu erweitern, auf das Gebiet einer anderen Disziplin auszugreifen und auch dort die Tragfähigkeit des eigenen disziplinären Ansatzes zu demonstrieren. Strategien dieses Typs werden zugleich durch eine intensiviertere Beobachtung anderer Disziplinen erfolgssicherer. Man verfolgt deren Fortschritt, versucht sich an Rekonstruktionen in der Sprache der eigenen Probleme, adaptiert einbaubare Methoden und Einsichten und wählt schließlich eigene Schritte, die die von anderen übersehenen Chancen auszuwerten suchen.“⁹² Damit ist eine interdisziplinäre Orientierung der Disziplinen beschrieben, die fern ‚normaler Wissenschaft‘ im KUHNSchen Sinne,⁹³ das Innovationspotential des Systems wissenschaftlicher Disziplinen begründen kann. Es dürfte hinreichend deutlich geworden sein, wie die im Publikationsprozeß angelegte Zirkularität (im Sinne der operationalen Geschlossenheit der Kommunikation) durch Interdisziplinarität unterbrochen werden kann. Die daraus resultierenden Wachstums- und Entwicklungstheorien von Disziplinen, sind an dieser Stelle nicht zu diskutieren.

Die bisher geführte Diskussion konnte erstens wissenschaftliche Disziplinen als Kommunikationsgemeinschaften präzisieren und zweitens den disziplinären Kommunikationsprozeß auf die Form der Publikation spezifizieren. Dabei konnte gezeigt werden, daß sich die Publikation, als das „... kommunikative Basiselement“ (kennzeichnen läßt; J. K.), durch das sich der selbstregulierte Zusammenhang des disziplinären Prozesses immer erneut erzeugt und reproduziert.“⁹⁴ Bisher noch nicht thematisiert wurde die Frage, welches Medium als adäquates Mittel zur Sicherstellung kontinuierlicher Kommunikationsprozesse dienen kann. Im folgenden Unterabschnitt soll deshalb dargelegt werden, warum sich die wissenschaftliche Fachzeitschrift

92 STICHWEH, R.: 1984, S. 50.

93 Nach KUHNS bleibt die „normale Wissenschaft“ innerhalb der sicheren Grenzen der Disziplin. Pointiert formuliert er: „Die normale Wissenschaft strebt nicht nach tatsächlichen und theoretischen Neuheiten und findet auch keine, wenn sie erfolgreich ist“ [KUHNS, T. S.: Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. Frankfurt am Main ¹1973, S. 79].

94 SCHRIEWER, J.; KEINER, E.: 1993, S. 282.

als geeignetes Publikationsmedium im Zuge der Disziplinendifferenzierung herausgebildet hat.⁹⁵

4 Zur Herausbildung und Funktion von Fachzeitschriften

Die Adäquatheit der wissenschaftlichen Fachzeitschrift als Kommunikationsmittel von wissenschaftlichen Disziplinen läßt sich an ihrem kommunikativen Erfolg, der sich seit Mitte des 19. Jahrhunderts einstellt, darlegen. Der Aufstieg der Fachzeitschrift zum primären Träger wissenschaftlicher Publikationen kann in Abgrenzung zum zeitlich vorangegangenen Akademiejournal⁹⁶ in a) zeitlicher, b) sachlicher und c) sozialer Hinsicht verdeutlicht werden.

ad a) Die Akademiejournalen (mehr noch die Monographien) waren geprägt durch eine extreme zeitliche Verzögerung bei der Veröffentlichung wissenschaftlicher Ergebnisse.⁹⁷ Demgegenüber ist die moderne Fachzeitschrift, die als privat initiiertes Unterfangen den Marktgesetzen unterworfen ist, gekennzeichnet durch eine im Vergleich schnelle,

95 Vgl. zur Umstellung des Kommunikationssystems der Wissenschaft, zu den Vorläufern und der Entwicklung der modernen Fachzeitschrift im Publikationssystem der Wissenschaft: STICHWEH, R.: 1984, S. 394-441.

96 Deutlich muß hervorgehoben werden, daß sich - historisch gesehen - die wissenschaftlichen Fachzeitschriften nicht aus den Akademiejournalen herausgebildet haben. Vielmehr sind die Fachzeitschriften aus der Transformation der allgemeinwissenschaftlichen Zeitschriften entstanden [vgl. STICHWEH, R.: 1984, S. 419-420].

97 So berichtet STICHWEH, daß „selbst bei den großen europäischen Akademien ein Zeitraum von drei Jahren zwischen Verlesen einer Abhandlung und dem Eintreffen des sie enthaltenden Bandes in den Bibliotheken der anderen Akademien eher die untere Grenze (ist), zehnjährige Verzögerungen kommen durchaus vor und auch diese werden von den kleineren Akademien - schon in Bologna verstreichen vierzehn Jahre zwischen dem Erscheinen des ersten und zweiten Bandes der ‚Commentarii‘ - gerne überschritten“ [STICHWEH, R.: 1984, S. 417].

regelmäßige und fortlaufende Erscheinungsweise.⁹⁸ In der Möglichkeit einer schnellen Reaktion auf einen soeben herausgebrachten Artikel sowie in der nicht begrenzten Fortführung (Kontinuität) der Fachzeitschriften liegt zum einen die im Prinzip gegebene zeitliche Unbegrenztheit des wissenschaftlichen Diskurses einer Disziplin und zum anderen die Chance für den kognitiven und moralischen Zusammenhang der Disziplin begründet.⁹⁹

- ad b) In sachlicher Hinsicht konnten die Akademiejournalen der Expansion der gewonnenen wissenschaftlichen Erkenntnisse und der damit einhergehenden Spezialisierung des Wissens nicht gerecht werden. So berichtet STICHWEH in seiner Analyse der Akademiejournalen von deren thematischer Vielfalt, die keinem sachlich-theoretischen Zusammenhang folgt.¹⁰⁰ Im Gegensatz zu den Akademiejournalen bündeln die Fachzeitschriften den thematischen Kommunikationsdiskurs. In Ausgrenzung der Themen, die nicht in den innerdisziplinären Kontext fallen,¹⁰¹ erfolgt in ihnen der disziplinspezifische thematische Zugschnitt über die kontinuierliche Thematisierung, Bearbeitung und Definition der disziplinstituierenden Problem- und Fragestellungen

98 LESCHINSKY und SCHOEPFLIN heben den zeitlichen Vorteil der wissenschaftlichen Zeitschriften besonders hervor, wenn sie feststellen, daß die Fachzeitschriften als „... Kanäle (fungieren), über die neue Ideen und Informationen am **raschesten** (Hervorh.; J. K.) das breite wissenschaftliche Fachpublikum erreichen“ [LESCHINSKY, A.; SCHOEPFLIN, U.: Produktive oder nur projektive Funktionen? Die „Zeitschrift für Pädagogik“ zwischen 1979 und 1989. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung Nr. 38/SuU. Berlin 1991, S. 3].

Kritisch zur Entwicklung der Verbreitungsgeschwindigkeit innerhalb des Zeitschriften-sektors äußert sich MEYER. Seine These lautet: „In den Zeitschriftenredaktionen findet keine zügige Bearbeitung der eingereichten Manuskripte statt. Die Verfahren sind umständlich, eine schnelle Verbreitung von neuem wissenschaftlichen Wissen wird verhindert“ [MEYER, D.: Über die Arbeit wissenschaftlicher Zeitschriften in der Ökonomie. In: Leviathan 28 (2000) 1, S. 96].

99 Vgl. zu diesem Gedankengang die Ausführungen bei STICHWEH, der in der Möglichkeit der schnellen Erwidmung nicht nur Chancen, sondern auch Gefahren für den sozialen Zusammenhalt einer Gemeinschaft sieht. Insbesondere dann, wenn die Anschlußpublikation geprägt ist von der zerstörenden Kraft der Polemik [vgl. STICHWEH, R.: 1984, S. 427-431].

100 Vgl. STICHWEH, R.: 1984, S. 417-418.

101 Die Ausgrenzung nicht disziplinär orientierten Wissens erfolgt innerhalb des Zeitschriften-systems in der Regel über die Entscheidung der HerausgeberInnen und/oder verschiedener GutachterInnen.

sowie deren Bearbeitungsmodi.¹⁰² Zur Themenentwicklung halten wissenschaftliche Zeitschriften einen Kommunikationsraum zur Verfügung, welcher eine Themenbearbeitung zwischen Konsens und Konkurrenz ermöglicht. „Die Kollektivität des Inhaltes, als Begriff für die Mannigfaltigkeit der Aspekte und Meinungen zu den Themen, die in den Beiträgen der Zeitschrift abgehandelt werden ...“¹⁰³, ist somit ein weiteres Spezifikum wissenschaftlicher Fachzeitschriften.

- ad c) In sozialer Perspektive ist zu bestimmen, welcher Typus von wissenschaftlicher Gemeinschaft beide Publikationsformen konstituiert haben. Bezüglich der Akademiejournalen ist davon auszugehen, daß sie durch eine zunehmende „akademische Exklusivität“¹⁰⁴ geprägt waren, d. h. die Kommunikation fand innerhalb von relativ geschlossenen „... homogenen wissenschaftlichen Eliten ...“¹⁰⁵ statt, die andere relevante WissenschaftlerInnen, welche nicht der Akademie angehörten, von den Veröffentlichungsmöglichkeiten im Journal weitestgehend ausschlossen. Diese soziale Begrenzung des Akademiejournalen wurde durch die wissenschaftlichen Fachzeitschriften aufgebrochen. Die Möglichkeit der Aufhebung der sozialen Begrenzung ist in ihrem Strukturprinzip begründet. Die Fachzeitschrift wendet sich nicht mehr „... an eine konkrete, partikulare Gemeinschaft ..., sondern an eine anonyme Gemeinschaft von Interessenten,“¹⁰⁶ die potentiell zugleich die Rolle eines Autors / einer Autorin übernehmen können.¹⁰⁷ Hinzu tritt, was zugleich die Annahme einer AutorInnenrolle erleichtert, daß die Fachzeitschrift für Teil- und Zwischenresultate von Forschungs-

102 Vgl.: KEINER, E.; SCHRIEWER, J.: Fach oder Disziplin. Kommunikationsverhältnisse der Erziehungswissenschaft in Frankreich und Deutschland. In: Zeitschrift für Pädagogik 36 (1990) 1, S. 102.

103 NAFZGER-GLÖSER, J.: Vom „Turmhahn“ zum „Trojaner“. Die Erwachsenenbildung/Weiterbildung in der Bundesrepublik Deutschland von 1945 bis 1994 im Spiegel ihrer Zeitschriften. Frankfurt am Main 1994, S. 14. (Berichte, Materialien, Planungshilfen des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung, Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes).

104 STICHWEH, R.: 1984, S. 419.

105 STICHWEH, R.: 1984, S. 419.

106 KREKEL-EIBEN, E. M.: 1990, S. 76.

107 Vgl. STICHWEH, R.: 1984, S. 427.

handeln zur Verfügung steht. Ein möglicher Autor bzw. eine Autorin muß mit der Veröffentlichung seiner Forschungsbemühungen nicht mehr bis zur Erstellung seiner Endergebnisse warten, sondern er kann die lange Sequenz seines Forschungshandelns zerlegen und in Einzelabschnitten dem wissenschaftlich interessierten Publikum als Zeitschriftenbeitrag präsentieren.^{108/109} STICHWEH bezeichnet die damit gegebene Öffnung der Fachzeitschrift als ein „... *Inklusionseffekt*, der die Zahl der an den Kommunikationen in der Wissenschaft Beteiligten erheblich vergrößert.“¹¹⁰

Die im historischen Rückgriff geführte Diskussion um die Vorzüge wissenschaftlicher Fachzeitschriften in zeitlicher, sachlicher und sozialer Hinsicht konnte hinreichend darlegen, daß die Fachzeitschrift ein effektives Medium zur Bewältigung disziplinärer Kommunikationsanforderungen und -probleme darstellt. Die aufgeführten Vorzüge hat sich die Fachzeitschrift bis heute bewahrt. Insofern kann die wissenschaftliche Fachzeitschrift par excellence als ein „... kausal relevantes institutionelles Instrument ...“¹¹¹ gelten, welches als sozialer und kognitiver Fokus für die Formation disziplinärer Gemeinschaften dient.¹¹² Diese Grundannahme trägt an die Auswahl von berufs- und wirtschaftspädagogischen Fachzeitschriften einen besonderen Maßstab heran, der im folgenden dargelegt werden soll.

108 Vgl. STICHWEH, R.: 1984, S. 423.

109 Diese Leistung der Fachzeitschrift illustriert STICHWEH unter Verwendung eines historischen Zitates von CRELL: „So klagt Lorenz Crell, Professor an der Universität Helmstedt, im Vorwort der ersten chemischen Fachzeitschrift, dem zwischen 1778 und 1781 in Lemgo erscheinenden ‚Chemischen Journal‘, daß die Chemie schon lange auf einer größeren ‚Höhe‘ wäre, wenn nicht viele Entdeckungen verlorengegangen wären. Letzteres sei deshalb der Fall, weil manchem Chemiker, der eine zentrale Beobachtung oder Erfindung gemacht habe, dem es andererseits ‚an Muße und Gelegenheit gefehlt haben mag, *ganze Bände* voll guter chemischer Versuche zu sammeln‘, keine Möglichkeit zur Verfügung gestanden habe, diese Entdeckung irgendwo ‚aufzubewahren‘ so daß er sie notgedrungen mit sich habe ‚absterben lassen‘ müssen“ [STICHWEH, R.: 1984, S. 422].

110 STICHWEH, R.: 1984, S. 422.

111 STICHWEH, R.: 1984, S. 394.

112 Vgl. STICHWEH, R.: 1984, S. 394.

5 Zur Bestimmung der ZBW als zentrales Publikationsmedium der Disziplin

Die Begutachtung relevanter Zeitschriften, die den Zugriff unterstützen, Fachzeitschriften als Indikator für soziale und kognitive Entwicklungsprofile der Berufs- und Wirtschaftspädagogik als wissenschaftliche Disziplin zu nutzen, kann durch folgende drei Kriterien näher bestimmt werden:

- 1) „Unabhängigkeit“: Die zur Auswahl kommenden Zeitschriften sollen keiner thematischen, feldspezifischen und/oder forschungsmethodischen Kontrolle von Verbänden, Parteien usw. unterliegen.
- 2) „Kontinuität und Aktualität“: Die Zeitschriften sollen kontinuierlich und aktuell den allgemeinen Stand der berufs- und wirtschaftspädagogischen Problemstellungen und Diskussionen dokumentieren und repräsentieren.
- 3) „Wissenschaftlichkeit“: Die Zeitschriften sollen den allgemein üblichen Standards wissenschaftlicher Publikationsorgane genügen. Bezogen auf die Qualität des einzelnen Aufsatzes soll dieser bestimmt sein durch die üblichen Techniken des wissenschaftlichen Arbeitens (Verwendung von Referenzliteratur, Hypothesenstützung durch wissenschaftliche Argumente und Untersuchungen, Beachtung üblicher Zitationsregeln usw.).

Bei der Auswahl der Zeitschriften waren die aufgeführten Kriterien strikt einzuhalten, denn sie sicherten das Vorhaben, Zeitschriften als valides Medium zur Analyse disziplinärer Kommunikationsprozesse zu nutzen.

Aus der konsequenten Anlegung der aufgestellten Kriterien an berufs- und wirtschaftspädagogisch relevante Zeitschriften resultierte jedoch, daß zur angestrebten Analyse nur eine einzige Zeitschrift zur Verfügung stand. Allein die Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik erfüllte den oben aufgestellten Kriterienkatalog. Bevor hierzu nähere Begründungen erfolgen, soll jedoch zunächst dargelegt werden, warum andere berufs- und wirtschaftspädagogisch relevante Zeitschriften den oben aufgestellten Anforderungen in spezifischer Weise nicht genügen.

- „Wirtschaft und Erziehung“ (WuE): Die Zeitschrift ist seit ihrer Gründung 1949 das Verbandsorgan des heutigen Bundesverbandes der Lehrer an Wirtschaftsschulen (vormals: 1949-1972 Verband Deutscher Diplom-Handelslehrer) und dessen „wichtigste(r) Imageträger“¹¹³. Die daraus resultierende thematische Verengung der Beiträge auf schulische Belange verdeutlicht der Herausgeber der Zeitschrift Rudolf BLATT bei der Charakterisierung der WuE: „*Wirtschaft und Erziehung*“ begleitet die Arbeit der Wirtschaftsschule. Die Zeitschrift berichtet über schulrelevante wirtschafts- und rechtswissenschaftliche Forschungsergebnisse und Neuerungen sowie deren didaktische Umsetzung, und sie reflektiert die Erziehungsfrage. [...] (Sie) hilft den spezifischen Bildungsauftrag der Wirtschaftsschulen zu erfüllen und in der Öffentlichkeit bekanntzumachen.“^{114/115} Daß hierbei immer die verbandspolitischen Interessen wahrgenommen werden, bedarf keiner Erläuterung, bilden doch verbandspolitische Beiträge den thematischen Schwerpunkt der Zeitschrift seit Beginn ihrer Erscheinung.¹¹⁶

- Das gewerblich orientierte Pendant zur WuE ist die ebenfalls 1949 erstmalig erscheinende Zeitschrift „Die berufsbildende Schule“. Herausgeber und zugleich Besteller der Schriftleitung ist ab der ersten Ausgabe (April

113 BLATT, R.: 1994, S. 341.

114 BLATT, R.: 1994, S. 335-336.

115 Zur Programmatik der Zeitschrift sind weiterhin folgende Aufsätze zu beachten:

- SCHRADER, H.: 15 Jahre Wirtschaft und Erziehung. In: *Wirtschaft und Erziehung* 16 (1964) 1, S. 11-13.
- PEEGE, J.: Zum 85. Geburtstag des VLW. 10 Jahre Verbandsarbeit und Verbandsleben von 1983-1993. In: *Wirtschaft und Erziehung* 45 (1993) 12, S. 399-422.

Die Geschichte der Handelslehrerverbandszeitschriften ist ein weitgehend unerforschtes Feld. Ansätze zur Bearbeitung finden sich bei:

- BRÖDEL, H.: 60 Jahre Handelslehrerzeitung. Die „Deutsche Handelsschul-Lehrer-Zeitung“ von 1904. In: *Wirtschaft und Erziehung* 16 (1964) 1, S. 1-10.
- REINISCH, H.: 1992a, S. 238-256.
- REINISCH, H.: 90 Jahre Verbandspresse für Handelslehrer: Die Deutsche Handelsschul-Lehrer-Zeitung (1904-1921). In: *Wirtschaft und Erziehung* 47 (1995) 1, S. 9-12.

116 So eine der Schlußfolgerungen der Inhaltsanalyse von ACHTENHAGEN, die er anlässlich des 50. Geburtstages der Zeitschrift getroffen hat [vgl. ACHTENHAGEN, F.: 1999, S. 41].

1949) der „Verband der Lehrerschaft an berufsbildenden Schulen“¹¹⁷. „Die berufsbildende Schule“ ist in ihrer Geschichte stets ein Verbandsorgan gewesen. Diese Funktion der Zeitschrift war durchaus Gegenstand der Auseinandersetzung zwischen Schriftleitung, Herausgeber und Verlag. So stellt der damalige Schriftleiter Gustav GRÜNER im 25jährigen Jubiläumsheft der Zeitschrift die programmatische Frage: „Soll sie reines Verbandsblatt, ein Forum des Austausches unterrichtspraktischer Erfahrungen oder eine wissenschaftliche Zeitschrift sein?“¹¹⁸ Die Antwort auf seine – wohl rhetorisch angelegte – Frage gibt er selbst und beschreibt damit zugleich das bis heute gültige Programm dieser Zeitschrift: „Das Redaktionsprogramm ist der stete Versuch, zwischen diesen drei Zielen einen ausgewogenen Kompromiß herzustellen.“¹¹⁹ Dabei wird der Kompromiß durch die zu bedienende Klientel der Zeitschrift – die LehrerInnenschaft des Verbandes und des gewerblichen Schulwesens – bestimmt. Standes- und schulpolitische Abhandlungen sowie berufsschuldidaktische Diskussionen bilden demgemäß den thematischen Schwerpunkt der Zeitschrift.¹²⁰

- „Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis“ (BWP): Ebenso wie die beiden erstgenannten Zeitschriften unterliegt auch die Zeitschrift „Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis“ (vormals: Zeitschrift für Berufsbildungsforschung) einer spezifischen Herausgeberkontrolle und einer dadurch bedingten thematischen Bindung. Die BWP steht in der Funktion, offizielles Mitteilungsorgan des Bundesinstituts für Berufsbildung zu sein. Die Zielsetzungen und Ausrichtungen der Beiträge der Zeitschrift bestimmen sich aus den Aufgaben des Instituts, welche im Berufsbildungsförderungsgesetz (BerBiFG) fixiert sind. Dementsprechend „(lag und liegt) der inhaltliche Schwerpunkt der Bericht-

117 Der Verbandsname hat sich im Verlauf der Verbandsgeschichte mehrmals geändert. Die erste Umbenennung erfolgte bereits am 01.10.1949 in „Deutscher Verband der Lehrerschaft an berufsbildenden Schulen“ (DVLBS). Ab 1953 hieß der Verband „Deutscher Verband der Gewerbelehrer“ (DVG), der sich abermals 1970 in „Bundesverband der Lehrer an beruflichen Schule“ (BLBS) umbenannte [vgl. BADER, H.; REUTER, H.-G.: 1994, S. 356].

118 GRÜNER, G.: Ein Vierteljahrhundert! In: Die berufsbildende Schule 26 (1974) 4, S. 218.

119 GRÜNER, G.: 1974, S. 218.

120 Vgl. BADER, H.; REUTER, H.-G.: 1994, S. 364 und S. 380.

erstattung in der BWP eindeutig bei Themen zur dualen Berufsausbildung...“.¹²¹ Die Inhaltsanalyse von BAU zu den Themenschwerpunkten der BWP ergibt, daß „Fachaufsätze über die Ausbildungssituation, über Ausbildungsordnungen und curriculare sowie bildungstechnologische Aspekte der Berufsausbildung zusammen rund die Hälfte aller angesprochenen Themen (stellen).“¹²²

- **Wirtschaft und Berufs-Erziehung:** Die seit Januar 1949 erscheinende Zeitschrift „Wirtschaft und Berufs-Erziehung“ weist bereits in ihrem Untertitel „Monatsschrift für Berufsbildung in Industrie und Handel“ die Nähe zur Arbeit der Industrie und Handelskammern auf. Sie ist jedoch nie offiziell als Organ des Deutschen Industrie- und Handelstages - als der Dachorganisation der Industrie- und Handelskammern - aufgetreten. „Die Bindung bestand ausschließlich über die Person des Begründers und Herausgebers, Dr. *Adolf Kieslinger* (23.4.1900 - 25.2.1993).“^{123/124} Diese Nähe spiegelt sich auch im thematischen Profil der Zeitschrift wider. „Im Mittelpunkt des Herausgeberinteresses steht die betriebliche Ausbildung. Sie bildet den inhaltlichen Schwerpunkt der Abhandlungen ...“.¹²⁵ Die hinter diesem Thema liegende ordnungspolitische Ausrichtung der Zeitschrift ist von dem Leitgedanken geprägt, die Berufsausbildung als alleinige Selbstverwaltungsaufgabe der Wirtschaft zu verstehen.¹²⁶

121 BAU, H.: 1994, S. 321.

122 BAU, H.: 1994, S. 321.

123 RADDATZ, R.: „Wirtschaft und Berufs-Erziehung“. In: STRATMANN, K. (Hrsg.): Berufs- und wirtschaftspädagogische Zeitschriften. Aufsätze zu ihrer Analyse. Frankfurt am Main 1994, S. 286.

124 „Dr. *Adolf Kieslinger* leitete von 1937 an das Referat Berufsbildung bei der Arbeitsgemeinschaft der Industrie- und Handelskammern in der Reichswirtschaftskammer, der Nachfolgeorganisation des Deutschen Industrie- und Handelstages. (...) Das Ende des Zweiten Weltkrieges bedeutete auch das Ende der Reichswirtschaftskammer. Dr. *Kieslinger* wechselte zur Industrie- und Handelskammer München als Leiter der Berufsausbildungsabteilung, bis 1950 der Deutsche Industrie- und Handelstag wiedergegründet wurde und Dr. *Kieslinger* erneut die Leitung der Abteilung Berufsausbildung übernahm“ [RADDATZ, R.: 1994, S. 286].

125 RADDATZ, R.: 1994, S. 289.

126 Vgl. RADDATZ, R.: 1994, S. 288.

- Gewerkschaftliche Bildungspolitik: Die Zeitschrift „Gewerkschaftliche Bildungspolitik“ wird seit 1950 (zunächst betitelt mit „Informationen über das berufliche Bildungswesen, ab Mitte 1965 mit „Berufliche Bildung“ und seit Oktober 1973 mit dem oben genannten Titel) als Monatszeitschrift vom Deutschen Gewerkschaftsbund herausgegeben. Im Laufe ihrer Entwicklungsgeschichte hat die Zeitschrift ihr inhaltliches Spektrum über berufspädagogische und berufsbildungspolitische Fragen hinaus erweitert auf Problembereiche der allgemeinbildenden Schulen, des Fach- und Hochschulbereichs, der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit, der Regional- und Beschäftigungspolitik sowie der Strukturpolitik. Ziel der Zeitschrift ist es, die jeweiligen Themen unter Berücksichtigung gewerkschaftlicher Positionen zu bearbeiten und über diese zu informieren.¹²⁷

Die Vernachlässigung der oben aufgeführten Zeitschriften für das beschriebene Vorhaben dürfte durch die Kurzporträts jeweils hinreichend begründet sein. An dieser Stelle konnten natürlich nicht alle berufs- und wirtschaftspädagogisch relevanten Zeitschriften vorgestellt und geprüft werden. Gleichwohl kann davon ausgegangen werden, daß mit der getroffenen Auswahl die bedeutendsten Fachzeitschriften begutachtet worden sind und es keine weiteren Zeitschriften gibt, die dem aufgestellten Kriterienkatalog entsprechen würden.

Wie eingangs erwähnt, steht somit für das geplante inhaltsanalytische Vorhaben allein die Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik zur Verfügung. Sie allein repräsentiert ein Publikationsmedium, welches den oben aufgeführten Kriterienkatalog erfüllt. Denn erstens kann aufgrund der redaktionellen Unabhängigkeit der ZBW von einer „... besonderen professionellen

127 Vgl. SEMMLER, O.: „Gewerkschaftliche Bildungspolitik“. Informationen und Diskussionen zur Bildungspolitik und über die Bildungsarbeit des DGB. In: STRATMANN, K. (Hrsg.): Berufs- und wirtschaftspädagogische Zeitschriften. Aufsätze zu ihrer Analyse. Frankfurt am Main 1994, S. 305-315.

Kontrolle durch die Fachdisziplin und (ihrer) maßgebliche(n) Vertreter ...¹²⁸ ausgegangen werden, und zweitens handelt es sich bei der ZBW um die einzige Zeitschrift, die kontinuierlich den allgemeinen Stand der berufs- und wirtschaftspädagogischen Problemstellungen dokumentiert und sich dabei drittens an den Standards wissenschaftlicher Publikationsorgane orientiert.¹²⁹

Da es sich bei der ZBW um die „... einzige wissenschaftlich editierte Fachzeitschrift ...“¹³⁰ der Disziplin handelt, ist ihre Stellung innerhalb der eigenen Disziplin nicht hoch genug einzuschätzen.¹³¹ Deutlich wird dies nicht nur an der Liste der publizierenden AutorInnen und der Qualität der Beiträge (die Veränderungen bezüglich der schreibenden Zunft und deren Themen ist eine empirische Frage, die eigens zum Gegenstand dieser Arbeit gehört; s. Kapitel IV), sondern auch daran, daß insbesondere der Inhalt der ZBW bei der Bilanzierung spezifischer Fragestellungen, wie z. B. der Entwicklung der Berufsbildungsforschung¹³² oder über den Stand einer Didaktik einer sozio-informationstechnischen Bildung,¹³³ befragt wird.

Die ‚einzigartige‘ Stellung der Zeitschrift wird auch außerhalb der berufs- und wirtschaftspädagogischen scientific community wahrgenommen und berücksichtigt. So bezieht z. B. Peter M. ROEDER zur Analyse der Expansion der Erziehungswissenschaften, die er unter der Fragestellung bearbeitet,

128 LÜSCHEN, G.: Die Entwicklung der deutschen Soziologie in ihrem Fachschrifttum. Perioden, Sachgebiete und Methoden seit 1945. In: LÜSCHEN, G. (Hrsg.): Deutsche Soziologie seit 1945. Entwicklungsrichtungen und Praxisbezug. Opladen: 1979, S. 170. (Sonderheft 21 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie).

129 Vgl. ZABECK, J.: Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin. In: HOFFMANN, D.; NEUMANN, K. (Hrsg.): Die gegenwärtige Struktur der Erziehungswissenschaft. Zum Selbstverständnis einer undisziplinierten Disziplin. Weinheim 1998, S. 174.

130 ZABECK, J.: 1998, S. 174.

131 Daß innerhalb der Disziplin nur eine wissenschaftlich editierte Zeitschrift zur Verfügung steht, ist sicherlich auf den gering institutionalisierten und mit Stellen ausgestatteten Verbreitungsgrad der Berufs- und Wirtschaftspädagogik an deutschsprachigen Universitäten, Hochschulen und sonstigen wissenschaftlichen Einrichtungen zurückzuführen.

132 Vgl. ACHTENHAGEN, F.: Erträge und Aufgaben der Berufsbildungsforschung. In: BECK, K.; KELL, A. (Hrsg.): Bilanz der Bildungsforschung. Stand und Zukunftsperspektiven. Weinheim 1991, S. 188-190. (Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft; Band 10).

133 Vgl. EULER, D.: Didaktik einer sozio-informationstechnischen Bildung. Köln 1994, S. 26-27. (Wirtschafts-, berufs- und sozialpädagogische Texte; Band 22).

„inwieweit die Teildisziplinen und Gruppen mit unterschiedlicher methodischer Orientierung noch durch gemeinsame pädagogische Fragestellungen und eine disziplinübergreifende Kommunikation zusammengehalten werden“,¹³⁴ die ZBW als eine der 13 zentralen Kommunikationsmedien einer ausdifferenzierten erziehungswissenschaftlichen Gesamtdisziplin ein.¹³⁵

Zusammenfassend dürfte hinreichend begründet worden sein, daß Zeitschriften zum einen als „Fokus für die soziale Formierung disziplinärer Gemeinschaften (fungieren)“¹³⁶ und zum anderen die disziplinäre Kommunikation sachlich-inhaltlich bündeln. Akzeptiert man diese beiden Funktionszuschreibungen, so läßt sich aus einer sozialhistorischen und inhaltsanalytischen Untersuchung der ZBW - dies ist die zentrale Ausgangshypothese dieser Arbeit - nicht nur ein Bild der Zeitschrift, sondern zugleich eines der Berufs- und Wirtschaftspädagogik als wissenschaftliche Disziplin zeichnen.¹³⁷ Dazu bedarf es der Entwicklung eines speziellen Forschungsdesigns, welches im Detail im nachfolgenden dritten Kapitel vorgestellt wird. Zuvor gilt es jedoch, sich den methodischen Grundlagen der Inhaltsanalyse zu vergewissern.

134 ROEDER, P. M.: Erziehungswissenschaften. Kommunikation in einer ausdifferenzierten Sozialwissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik 36 (1990) 5, S. 651.

135 Vgl. ROEDER, P. M.: 1990, S. 666-667.

136 KEINER, E.: 1999, S. 63.

137 Einen Zusammenhang zwischen der Entwicklung einer wissenschaftlichen Disziplin und der inhaltlichen Entwicklung einer der Disziplin nahestehenden Zeitschrift vermutet auch ACHTENHAGEN, wenn er anlässlich des 50. Geburtstages der Zeitschrift „Wirtschaft und Erziehung“ schreibt: „Zugleich darf vermutet werden, daß sich hierbei (gemeint ist die Publikationstätigkeit und somit die inhaltliche Auseinandersetzung der HochschullehrerInnen der Wirtschaftspädagogik in der Zeitschrift; J. K.) auch die Entwicklungslinien des Faches Wirtschaftspädagogik nachzeichnen lassen ...“ [ACHTENHAGEN, F.: 1999, S. 37].

„Wissenschaftliche ‚Tatsachen‘ an und für sich gibt es nicht. [...] Sie sind immer Konstruktionen, von unserem Geist isoliert aus einer sehr komplexen und zunächst verworrenen Wirklichkeit durch die Anwendung von Definitionen und Klassifikationen, die wir selbst gemacht haben.“¹³⁸

Kapitel III

Bestimmung und Begründung von Erhebungsverfahren, Untersuchungsgegenstand und Forschungsdesign

1 Zur Theorie und Methodik der Inhaltsanalyse

1.1 Vorbemerkungen

Die Inhaltsanalyse¹³⁹ ist die klassische sozialwissenschaftliche Methode zur Analyse von Textmaterial. Sie bietet sich deshalb für das Vorhaben, soziale und kognitive Entwicklungen der wissenschaftlichen Berufs- und Wirtschaftspädagogik anhand von Zeitschriftenbeiträgen nachzuzeichnen, beson-

138 HOLLANDER, A.N.J. den: Soziale Beschreibung als Problem. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 17 (1965), S. 206.

139 Der Terminus Inhaltsanalyse entstammt der englischen Übersetzung des Begriffs „content analysis“. Wengleich dieser Begriff wenig präzise erscheint, so hat er sich doch gegenüber anderen Bezeichnungen wie z. B. Aussagen- oder Bedeutungsanalyse weitestgehend durchgesetzt [vgl. MERTEN, K.: Inhaltsanalyse. Einführung in Theorie, Methode und Praxis. Opladen 1983, S. 14]. Deshalb wird im folgenden Text am Begriff Inhaltsanalyse festgehalten.

ders an. Obwohl „die“ Methode auf eine lange Tradition zurückblicken kann¹⁴⁰ und eine ganze Reihe von Lehrbüchern zur Inhaltsanalyse verfügbar sind, „... kann man kaum von einem relativ homogenen, in den methodischen und verfahrenstechnischen Grundlagen halbwegs standardisierten Analysekonzept sprechen.“¹⁴¹ Aus diesem Grund werden im folgenden die Grundlagen der Inhaltsanalyse dargelegt (s. Pkt. 1.2 bis 1.5) und zwei divergierende methodische Verfahren vorgestellt (s. Pkt. 1.6), um abschließend einen integrativen Zugang darzulegen, der bei der Konstruktion des eigenen Untersuchungsdesigns leitend war (s. Pkt. 1.6.3).

1.2 Kommunikationstheoretische Grundlagen der Inhaltsanalyse

Nach MERTEN gründet die Inhaltsanalyse auf einem einfachen und allgemeingültigen Kommunikationsmodell. Es besteht aus vier Positionen, „... nämlich aus *Kommunikator* (Sender, Adressant, Quelle, Organ), *Kommunikationsinhalt* (Aussage, Adresse, Mitteilung, Nachricht), *Rezipient* (Empfänger, Adressat, Ziel, Publikum) und soziale *Situation* (Rahmen, Umwelt, Feld, Gesamtzusammenhang) ...“¹⁴². Diese vier Elemente finden sich in allen Modellvariationen wieder, wobei jeweils dem Element „Kommunikationsinhalt“ die zentrale Stellung eingeräumt wird. Das von MERTEN vorgeschlagene Modell ist insbesondere in bezug auf die Analyse von Zeitschriftenaufsätzen an zwei Stellen zu präzisieren. Erstens soll „mit diesem Modell nicht das Phänomen Kommunikation in seiner ganzen Komplexität erfaßt werden ... sondern das Phänomen *Nachricht* in der Kommunikation, [...] sowie die Interdependenz zum Medienfaktor.“¹⁴³ Zweitens gilt es den

140 Einen Überblick über historische Entwicklungslinien und -verläufe der Inhaltsanalyse liefert MERTEN. Die Herausbildung der Inhaltsanalyse als ein eigenständiges Erhebungsinstrument datiert er auf die Zeitspanne von 1926 bis 1941 [vgl. MERTEN, K.: 1983, S. 34-46].

141 KEINER, E.: 1999, S. 114.

142 MERTEN, K.: 1983, S. 15.

143 SALDERN, M. v.: Kommunikationstheoretische Grundlagen der Inhaltsanalyse. In: BOS, W.; TARNAI, C. (Hrsg.): Angewandte Inhaltsanalyse in Empirischer Pädagogik und Psychologie. Münster, New York 1989, S. 21.

Vorgang des Codierens und Decodierens in Abhängigkeit „... von der gesellschaftlich determinierten Sozialisation, dem Zeichenvorrat sowie dem Interesse ...“¹⁴⁴ des Kommunikators bzw. der Rezipienten darzustellen.

Auf Basis des Grundmodells von MERTEN läßt sich ein differenzierteres Kommunikationsmodell folgendermaßen schematisch erstellen.

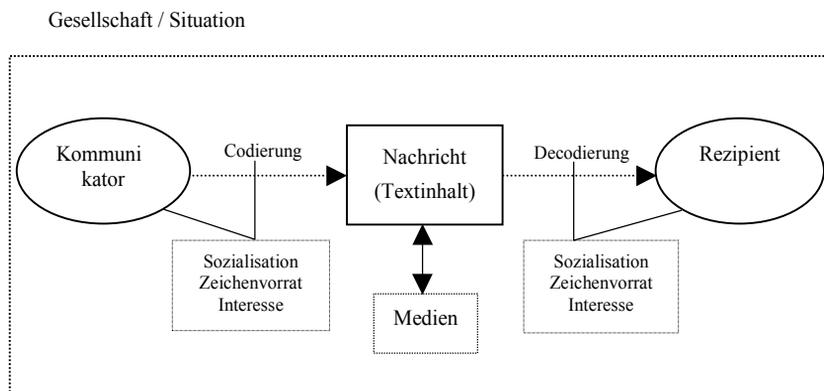


Abbildung 1: Einfaches Kommunikationsmodell¹⁴⁵

Grundsätzlich bezieht sich das oben dargestellte Kommunikationsmodell auf einen alltäglichen Vorgang. So deuten und interpretieren wir im Alltag fortlaufend Nachrichten (Inhalte) unterschiedlichster Art, z. B. aus Gesprächen, Bildern, Filmen, Zeitungsartikeln usw. Basierend auf einem solchen Kommunikationsmodell können als Kommunikationsinhalte, und damit als Gegenstandsbereich eines weit gefaßten Begriffs von Inhaltsanalyse, grundsätzlich alle menschlichen Kommunikationsprozesse angesetzt werden. Im Gegensatz zu dieser Form von „alltagsweltlicher Inhaltsanalyse“¹⁴⁶ hat sich für die

144 SALDERN, M. v.: 1989, S. 21.

145 Zusammengestellt aus MERTEN, K.: 1983, S. 15 und FRIEDRICH, J.: Methoden empirischer Sozialforschung. Opladen¹⁴1990, S. 315.

146 LAMNEK, S.: Qualitative Sozialforschung. Methoden und Techniken. Band 2. Weinheim³1995b, S. 174-176.

wissenschaftliche Inhaltsanalyse historisch¹⁴⁷ als dominierender und primärer Gegenstand die Analyse von schriftlichen Kommunikationsinhalten herausgebildet.¹⁴⁸ Entsprechend stellen BOS und TARNAI für die empirische Sozialforschung fest: „Es sind wohl ausschließlich Texte, die inhaltsanalytisch bearbeitet werden, Texte jeder Art, von der Zeitungsmeldung bis zu Transkriptionen von Interviews, von Bildbeschreibungen bis zu Gedächtnisprotokollen psychoanalytischer Sitzungen.“¹⁴⁹

Mit der Fixierung des Gegenstandsbereiches auf Textmaterial ist jedoch noch keine Abgrenzung der wissenschaftlichen Inhaltsanalyse zum alltäglichen Vorgehen des Verstehens und Deutens von Nachrichten beschrieben worden. Der Unterschied zwischen den „impressionistischen Interpretationen“¹⁵⁰ von Textmaterial im Alltag und einer sozialwissenschaftlichen Methode des Verstehens liegt im Prinzip der Systematisierung. Durch ein systematisches Vorgehen bei der Anwendung der Inhaltsanalyse sollen insbesondere ein quantitatives und ein qualitatives Problem der alltagsweltlichen Inhaltsanalyse überwunden werden. „Unter quantitativer Perspektive geht es darum, daß es ohne eine Systematisierung des Verstehens nicht möglich ist, mehrere Texte im Hinblick auf (semiotische) Gemeinsamkeiten bzw. Unterschiede zusammenzufassen. [...] Unter qualitativer Perspektive geht es um die Gefahr subjektiver Verzerrung, die bei einem nicht-systematisierten Verstehen immer gegeben ist.“¹⁵¹ Die Methode der Inhaltsanalyse unterstellt folglich, daß eine „... Systematisierung notwendig ist, um zu einer adäquaten (verstehenden) wissenschaftlichen Beschreibung der jeweils vorliegenden Bedeutungs- und

147 Zur historischen Entwicklung inhaltsanalytischer Verfahren stellt RITSERT fest: „Im allgemeinen wird jedoch in Textbüchern zur Inhaltsanalyse (Content Analysis) das Programm und die Praxis der Zeitungsforschung zu Beginn dieses Jahrhunderts als der Ausgangspunkt sozialwissenschaftlicher ... Inhaltsanalysen angenommen“ [RITSERT, J.: Inhaltsanalyse und Ideologiekritik. Ein Versuch über kritische Sozialforschung. Frankfurt am Main 1972, S. 15].

148 Vgl. LAMNEK, S.: 1995b, S. 176.

149 BOS, W.; TARNAI, C.: Entwicklung und Verfahren der Inhaltsanalyse in der empirischen Sozialforschung. In: BOS, W.; TARNAI, C. (Hrsg.): Angewandte Inhaltsanalyse in Empirischer Pädagogik und Psychologie. Münster und New York 1989, S. 1.

150 FRIEDRICHS, J.: 1990, S. 315.

151 GROEBEN, N.; RUSTEMEYER, R.: Inhaltsanalyse. In: KÖNIG, E.; ZEDLER, P.: Bilanz qualitativer Forschung. Band II: Methoden. Weinheim 1995, S. 524.

Sinngenerierung zu gelangen.“¹⁵² Durch die Anwendung des Prinzips der Systematisierung grenzt sich die wissenschaftliche Inhaltsanalyse von den Formen der alltagsweltlichen Inhaltsanalyse ab. Dabei erfüllt das Prinzip der Systematisierung auf der Darstellungsebene ordnende und komplexitätsreduzierende Funktionen, und auf der Anwendungsebene (z. B. durch die Verwendung eines Kategoriensystems) stellt es die intersubjektive Überprüfbarkeit der Untersuchung sicher. „Komplexitätsreduzierender Überblick (über Textbedeutungen) sowie intersubjektive Übereinstimmung (als Elimination von Verzerrungsgefahren) stellen also den wissenschaftstheoretischen Ausgangspunkt für die methodologischen Zielkriterien der Inhaltsanalyse dar.“¹⁵³ Wurde in diesem Abschnitt der Unterschied zwischen alltagsweltlicher und wissenschaftlicher Inhaltsanalyse durch das Prinzip der Systematisierung verdeutlicht, so sollen im folgenden die generellen Bezugs- und Zugriffspunkte inhaltsanalytischer Verfahren anhand der Ziel- und Mittelperspektive dargestellt werden.

1.3 Zielperspektiven der Inhaltsanalyse

Texte als Grundlage inhaltsanalytischer Verfahren können unter Maßgabe unterschiedlicher Zielsetzungen untersucht werden. Die grundsätzlichen Zielperspektiven der Inhaltsanalyse werden an dem nachstehenden Modell (Abb. 2) benannt und anschließend erläutert.

152 GROEBEN, N.; RUSTEMEYER, R.: 1995, S. 524.

153 GROEBEN, N.; RUSTEMEYER, R.: 1995, S. 526.

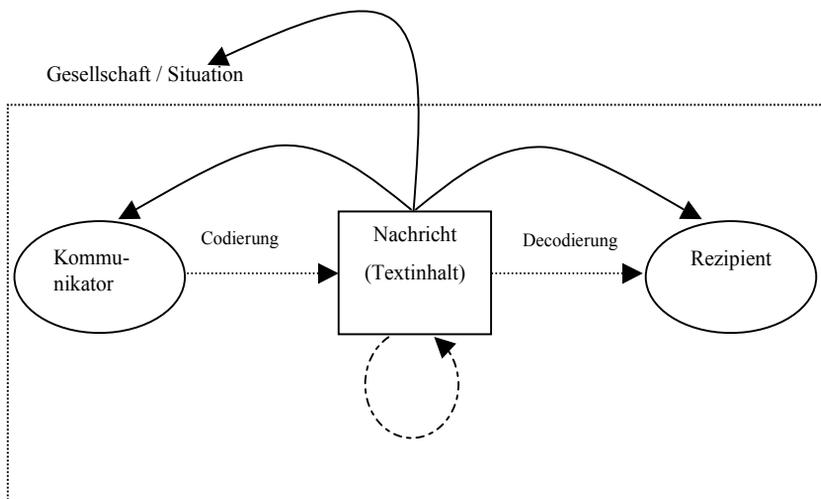


Abbildung 2: Vereinfachtes Kommunikationsmodell mit Zielen der Inhaltsanalyse

Die in der obigen Abbildung eingezeichneten Pfeile symbolisieren die denkbaren unterschiedlichen Zielrichtungen der Inhaltsanalyse. Dabei wird zunächst die Zielperspektive a) „reine Deskription“ (gestrichelte Linie) vom Begriff der Inhaltsanalyse abgegrenzt, um anschließend die auf b) „Inferenz“ (durchgezogene Linien) beruhende Konzeptionalisierung inhaltsanalytischer Verfahren zu beschreiben.

ad a) Bei der „reinen“ Deskription (gestrichelte Pfeillinie) wird „nur *am* Inhalt selbst analysiert“¹⁵⁴, d.h. die Analyse beschränkt sich auf rein äußerliche, nicht-inhaltliche Merkmale eines Textes.¹⁵⁵ So wird ein Text nach bestimmten formalen Merkmalsausprägungen wie z. B. Wörtern, Wortarten (Verben, Adjektive usw.), Wörter pro Satz oder Satzschachtelungen untersucht und zwar unabhängig von den Absichten des Kommunikators, den Wirkungen auf die Rezipienten und den situativen

154 MERTEN, K.: 1983, S. 23.

155 Vgl. FRÜH, W.: Inhaltsanalyse. Theorie und Praxis. München ²1989, S. 44.

Besonderheiten des Kommunikationsprozesses, dem die jeweiligen Merkmalsausprägungen entstammen.¹⁵⁶

Diese „rein“ deskriptive Zielperspektive schließt MERTEN aus dem Konzept der Inhaltsanalyse aus. Für ihn liegt die Ebene der „reinen“ Beschreibung von Textinhalten „unterhalb“ der Methode der Inhaltsanalyse. Sie ist zwar notwendige Voraussetzung der Inhaltsanalyse, kann aber nicht ihr ausschließliches Ziel sein, denn innerhalb einer kommunikationstheoretischen Modellierung der Methode rückt die Frage des Textverstehens in den Fokus der Betrachtung. MERTEN unterscheidet deshalb strikt zwischen Text- und Inhaltsanalyse, wenn er festhält: „Ist das *Ziel* der Analyse die *Deskription*, so wollen wir von **Textanalyse** sprechen, ist das Ziel dagegen der Schluß vom Text auf Aspekte sozialer Wirklichkeit, so wollen wir von **Inhaltsanalyse** sprechen.“¹⁵⁷ Der Begriff der Deskription wird von MERTEN an dieser Stelle sehr eng ausgelegt, im Sinne der oben angeführten Beispiele. Der Einwand und die Beweisführung einiger AutorInnen, daß sehr wohl eine deskriptive Beschreibung des Bedeutungsinhaltes von Texten möglich sei,¹⁵⁸ desavouiert meines Erachtens nicht die von MERTEN eingeführte Unterscheidung, da hier von einem weiter reichenden Deskriptionsbegriff ausgegangen wird, der bereits auf den Bedeutungsgehalt von Zeichen abhebt. Die Grundannahme dieser Position ist, daß die Möglichkeit einer deskriptiven Beschreibung von Bedeutungsgehalten „... letztlich auf eine rigorose Trennung von Wahrnehmung und Interpretation hinaus (liefe), die sich angesichts wahrnehmungs- und sozialpsychologischer Ergebnisse nicht halten läßt.“¹⁵⁹ Insofern ist grundsätzlich kein inferenzfreies Textverstehen möglich. Somit fallen Untersuchungen, die sich der Beschreibung von Bedeutungsinhalten von Texten annehmen, der Methodik der Inhaltsanalyse zu. Offen bleibt damit nur die Frage nach der Dimensionierung der Inferenz.

156 Vgl. LISCH, R.; KRIZ, J.: Grundlagen und Modelle der Inhaltsanalyse. Bestandsaufnahme und Kritik. Reinbek bei Hamburg 1978, S. 45.

157 MERTEN, K.: 1983, S. 55.

158 Vgl. RUSTEMEYER, R.: Praktisch-methodische Schritte der Inhaltsanalyse. Eine Einführung am Beispiel der Analyse von Interviewtexten. Münster 1992, S. 15. (Arbeiten zur sozialwissenschaftlichen Psychologie; Beiheft 2).

159 LISCH, R.; KRIZ, J.: 1978, S. 46.

ad b) Bei der inferentiellen Inhaltsanalyse (durchgezogene Pfeillinien) sind es gerade die Bedeutungen, Absichten, Wirkungen und Besonderheiten des Kommunikationsprozesses, die im Mittelpunkt der Analyse stehen und als soziale Wirklichkeit gedeutet werden. Dieser Deutungsprozeß gründet auf der Annahme, „... daß bestimmte inhalts-*interne* Merkmalsausprägungen mit bestimmten inhalts-*externen* Merkmalsausprägungen korrelieren, daß zwischen *Text* und *Kontext* eine mehr oder minder stabile Beziehung besteht.“^{160/161} Diese vorsichtige Bestimmung der Beziehung von Text und Kontext wählt MERTEN, weil „eine exakte Theorie der inferentiellen Inhaltsanalyse, die gesicherte Erkenntnisse aus einem Text über den Verfasser, den Leser und/oder die Situation liefert, nicht vorhanden (ist).“¹⁶² Deshalb ist - je nach Weite der Inferenz - ein vermuteter Zusammenhang zwischen Text und Kontext immer auch auf Plausibilitätsüberlegungen angewiesen, wobei jedoch, gestützt durch unterschiedliche Validierungsverfahren, mehr oder minder gültige Erkenntnisse hervorgebracht werden können.

Die in Abbildung 2 durchgezogenen Pfeile verweisen auf je spezifische Zusammenhänge von Text und Kontext, welche mit unterschiedlichen inhaltsanalytischen Verfahren bearbeitet werden können. Steht die Beziehung ‚Inhalt-Kommunikator‘ z. B. bei Stilanalysen im Vordergrund, so wird bei Resonanz- oder Wirkungsanalysen die Beziehung ‚Inhalt-Rezipient‘ in den Fokus der Betrachtung gerückt, währenddessen die Zielkategorie ‚Situation‘ bei Symbol- und Bewertungsanalysen sowie bei der nachstehend zu behandelnden Themenanalyse im Mittelpunkt der Forschungsaufgabe steht.

160 MERTEN, K.: 1983, S. 23.

161 RUSTEMEYER sieht in einer derartigen weiten Begriffsexplikation die Gefahr der Überinterpretation der inhaltsanalytischen Ergebnisse angelegt. Deshalb empfiehlt sie die Beschränkung des Begriffs der Inhaltsanalyse auf die „... systematisch-intersubjektive Beschreibung des Bedeutungsinhaltes von Texten ...“ [RUSTEMEYER, R.: 1992, S. 15].

Meines Erachtens sollten die analytischen Möglichkeiten ‚weiter‘ methodologischer Verfahren, die durch erweiterte Begriffsexplikation - wie z. B. bei MERTEN - ausgedrückt werden, nicht ‚einfach‘ durch die Befürchtung einer Überinterpretation abgelehnt werden, zumal durch solch eine im gewissen Maße dogmatische Haltung erkenntnisgewinnende Chancen vergeben werden könnten. Vielmehr sollte jeweils im Einzelfall die zugrunde gelegte interpretative Folie auf ihre Stichhaltigkeit geprüft werden.

162 ATTESLANDER, P. u. a.: Methoden der empirischen Sozialforschung. Berlin, New York 1991, S. 240.

Daß der Verstehens- und Deutungsprozeß unterschiedlich weitreichend geschnitten sein kann, d. h., daß es sich um eine inferenzweite oder –enge Dimensionierung handeln kann, dürfte bereits aus den obigen Beispielen ersichtlich geworden sein. Letztlich hängt die Dimensionierung der Inferenz - also die Konstruktionsweit - von den zugrunde gelegten Forschungsinteressen und –hypothesen ab.

Gemäß der geführten Diskussion um die Zielbereiche der Inhaltsanalyse und der Ausgrenzung eines „rein“ deskriptiven Verfahrens, soll in den nachstehenden Ausführungen für die Inhaltsanalyse mit Bezug auf BOS und TARNAI gelten, daß „... sich die kulturellen Ausdrucksformen im weitesten Sinn in Texte fassen lassen, die Inhaltsanalyse von Texten sich also mit *gesellschaftlicher Wirklichkeit* beschäftigt und dementsprechend auch in ihren Ergebnissen und deren Interpretation von dieser abhängig ist.“¹⁶³

1.4 Methoden (Mittel) der Inhaltsanalyse

Zur Analyse und Bearbeitung von Nachrichten bzw. von Textmaterial können verschiedene Mittel bzw. Methoden der Analyse eingesetzt werden. Die Mittel, die der Inhaltsanalyse dabei zur Verfügung stehen, basieren auf der Semiotik. Innerhalb der Semiotik lassen sich Texte (verstanden als Zeichen bzw. Zeichenkomplexe) grundsätzlich auf syntaktischer, semantischer und pragmatischer Ebene analysieren.

Auf der syntaktischen Ebene erfolgt die Analyse eines Textes nur formal. Analyseeinheit ist jedes einzelne Zeichen bzw. die Aufeinanderfolge von Zeichen. So untersucht eine syntaktisch ausgerichtete Inhaltsanalyse z. B. die Häufigkeiten von bestimmten Wörtern bzw. Wortarten oder die Satzkomplexität. Die Frage nach der Bedeutung eines Textes (Objektbezug) bleibt auf der syntaktischen Ebene außerhalb der Reflexion; sie kann erst auf der semantischen Ebene gestellt werden.

163 Vgl. BOS, W.; TARNAI, C.: 1989, S. 1.

Die Semantik thematisiert folglich die Beziehungen, „... die zwischen einem Zeichen (Signifikans, Symbol) und dem dadurch Bezeichneten (Signifikatum, Referens) bestehen.“¹⁶⁴ Die damit gestellte Frage nach der Bedeutung von Objekten (im weitesten Sinne), kann als klassischer Schwerpunkt inhaltsanalytischer Verfahren gelten.¹⁶⁵ Bearbeitet wird dieser Kernbereich der Inhaltsanalyse auch über Kategoriensysteme, in denen bestimmte Merkmale oder Merkmalskombinationen definiert und am Text zur Überprüfung angelegt werden.

Verbleibt die Semantik auf der Bedeutungsebene, so eröffnet die Pragmatik die Frage nach der Beziehung zwischen Zeichen und Interpretation. Die Erforschung der Wirkung von Zeichen lenkt somit die Analyse auf den Rezipienten (Interpretantenbezug).¹⁶⁶

Die drei Komponenten der Semiotik wurden an dieser Stelle aus analytischen Gründen getrennt voneinander dargestellt. Im Forschungshandeln können sie aber häufig nicht isoliert voneinander betrachtet werden. MERTEN stellt die Komponenten in einem Schaubild in Relation zueinander dar.

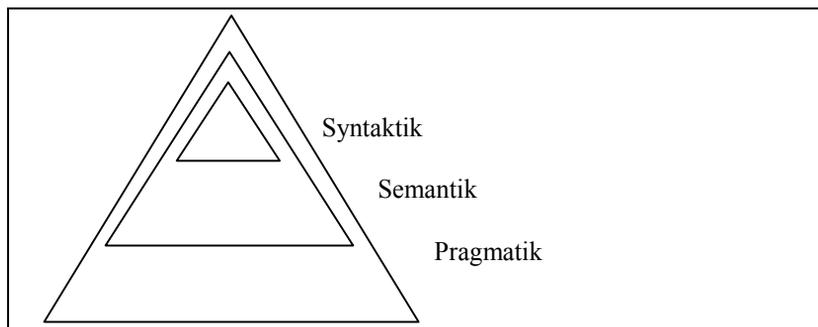


Abbildung 3: Hierarchische Relation der Semiotik¹⁶⁷

164 MERTEN, K.: 1983, S. 61.

165 Vgl. GROEBEN, N.; RUSTEMEYER, R.: 1995, S. 523 und RUSTEMEYER, R.: 1992, S. 14.

166 Einen kurzen nichtsdestoweniger guten und kritischen Überblick über die sprach- und zeichentheoretischen Grundlagen der Inhaltsanalyse gibt SALDERN, M. v.: 1989, S. 22-26.

167 MERTEN, K.: 1983, S. 61.

Wurde die rein formale Deskription eines Textes als Ziel der Inhaltsanalyse ausgeschlossen, so steht eine rein syntaktische Beschreibung im gewissen Sinne außerhalb des hier zugrunde gelegten Begriffs von Inhaltsanalyse. Eine syntaktische Analyse ist dennoch für die Methode der Inhaltsanalyse von Bedeutung. Zum einen kann eine semantische Textanalyse nicht ohne die Einbeziehung der syntaktischen Dimension erfolgen (s. Abb. 3) und zum anderen lassen sich aus syntaktischen Merkmalen Indikatoren für eine inferentielle Betrachtung ableiten. Der klassische Schwerpunkt inhaltsanalytischer Verfahren – darauf wurde bereits verwiesen – liegt auf der semantischen Ebene, d. h. „in der Beschreibung der durch Text übermittelten Bedeutung; allerdings sind dabei implizit oder explizit nicht selten pragmatische Perspektiven mitgemeint bzw. mitthematisiert, z. B. in Form von Inferenzen auf die Kommunikationsteilnehmer ...“¹⁶⁸ Pragmatische Aspekte eines Textes können gemäß der Abbildung 3 erst dann hinreichend beantwortet werden, wenn zuvor die syntaktischen und semantischen Bedeutungen des Textes erfaßt worden sind.

1.5 Der Ziel-Mittel-Zusammenhang inhaltsanalytischer Verfahren

Aus der Darstellung und Erörterung der drei generellen Zielperspektiven (s. Abb. 2) und der drei grundsätzlichen semiotischen Analyseebenen (s. Abb. 3) läßt sich eine 3 x 3 Matrix erstellen:

168 GROEBEN, N.; RUSTEMEYER, R.: 1995, S. 523-524.

<u>Ziele der Analyse</u> <u>Mittel der Analyse</u>	Kommunikator	Rezipient	Situation
Syntaktische Dimension			
Semantische Dimension			
Pragmatische Dimension			

Abbildung 4: Typologie inhaltsanalytischer Verfahren¹⁶⁹

Diese Matrix stellt eine „erschöpfende Typologie inhaltsanalytischer Verfahren“¹⁷⁰ dar, die ungeachtet unterschiedlicher wissenschaftstheoretischer Positionen und deren methodologischen Implikationen, allen einschlägigen inhaltsanalytischen Verfahren zugeordnet werden können.¹⁷¹ Dabei bewegen sich die verschiedenen inhaltsanalytischen Methoden auf einem Kontinuum zwischen zwei divergierenden Polen. „Dem Pol der intersubjektiven Systematik (als Mittel zur annäherungsweisen Erreichung von ‚Objektivität‘) steht das Bemühen entgegen, durch eher weitreichende (pragmatische) Schlüsse bzw. Inferenzen auf Kommunikationsteilnehmer und –kontext eine möglichst große Relevanz der entsprechenden sozialwissenschaftlichen Aussagen zu erreichen.“¹⁷²

Diese zwei gegensätzlichen ‚Methodik-Konkretisierungen‘ werden in der sozialwissenschaftlichen Literatur unter der Schlagwortkombination qualitative versus quantitative Inhaltsanalyse diskutiert. Insofern kann bei der Methode der Inhaltsanalyse nicht von einem einheitlichen Untersuchungsinstrument mit standardisierten Regeln, Verfahrensweisen und Prüfkriterien gesprochen werden.

169 MERTEN, K.: 1983, S. 33.

170 MERTEN, K.: 1983, S. 33.

171 Vgl. MERTEN, K.: 1983, S. 33.

172 GROEBEN, N.; RUSTEMEYER, R.: 1995, S. 526.

Im folgenden Abschnitt werden die erwähnten gegenläufigen Extrempositionen unter Bezug ihrer methodischen Implikationen und deren wissenschaftstheoretischen Begründungen beschrieben, um anschließend die Interdependenz der internen Gegensätze zu diskutieren und neuere Entwicklungen der Inhaltsanalyse zu beschreiben.

1.6 Quantitative versus qualitative Inhaltsanalyse

Zur systematischen Vorstellung der wesentlichen Unterschiede der quantitativen und qualitativen Inhaltsanalyse nehme ich Bezug auf den von HAFT eingeführten Begriff der Reichweite. Zur Analyse und Systematisierung unterschiedlicher inhaltsanalytischer Ansätze operationalisiert HAFT diesen Begriff in die beiden Elemente Konstruktions- und Operationsreichweite. Unter Konstruktionsreichweite versteht er den „... Umfang, in dem die Analyse über das vorliegende Datenmaterial hinausgreift ...“ und als Operationsreichweite definiert er „... die Bandbreite der zugelassenen textimmanenten Verarbeitungsweisen.“¹⁷³ Eine komplementäre Systematisierung verwenden GROEBEN und RUSTEMEYER, wenn sie die Begriffspaare Inferenzenge versus -weite und Regelkonstanz versus -variabilität als Analyse Kriterien inhaltsanalytischer Ansätze herausstellen.¹⁷⁴ Beide Systematisierungsvorschläge können zusammengeführt werden, so daß die Frage nach der Inferenzstruktur der Konstruktionsreichweite und die der Regelstruktur der Operationsreichweite zugeordnet werden kann. Es läßt sich so schematisch eine 2 x 2 Matrix konstruieren mit vier prinzipiell nicht voneinander abhängigen Analyse-dimensionen (s. Abb. 5).

173 HAFT, H.: Inhaltsanalyse. In: LENZEN, D. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Methoden der Erziehungs- und Bildungsforschung. Band 2. Stuttgart 1984, S. 411.

174 Vgl. GROEBEN, N.; RUSTEMEYER, R.: 1995, S. 540.

		Operationsreichweite	
		Regelkonstanz	Regelvariabilität
Konstruktionsreichweite	Inferenzenge	① quantitative Inhaltsanalyse	②
	Inferenzweite	③	④ qualitative Inhaltsanalyse

Abbildung 5: Matrix der Systematisierungs- und Analyse Kriterien inhaltsanalytischer Verfahren.

Die vorgenommene Zuordnung der quantitativen und qualitativen Inhaltsanalyse gemäß der Systematisierung in der Abbildung 5 soll in den nachfolgenden Abschnitten ausführlich aufgezeigt und begründet werden. Die grau hinterlegten Felder verweisen bereits auf die Überwindung der Grenzen der beiden gegenläufigen „Methodik-Konkretisierungen“. ¹⁷⁵ Aus diesem Grund werden sie an dieser Stelle nicht zum Gegenstand der nachstehenden Erörterung.

1.6.1 Die quantitative Inhaltsanalyse

Historisch hatte sich in den ersten Jahrzehnten dieses Jahrhunderts zunächst ein Verfahren herausgebildet, welches sich durch eine inferenzenge Konstruktionsreichweite und eine Beschränkung der Operationsreichweite auf

¹⁷⁵ Während das Feld ② eher auf eine theoretische Konstruktionsmöglichkeit inhaltsanalytischer Studien verweist und sich kein Methodenbeispiel aus der empirischen Sozialforschung einfügen läßt, kann als Beispiel für das Feld ③ nach HAFT die inhaltsanalytische Konzeption FRIEDRICHS angegeben werden, „der die Operationsweite der Inhaltsanalyse auf quantifizierende Verfahren beschränkt, die Konstruktionsreichweite hingegen auf den jeweiligen Kontext sozialer Kommunikation ausgedehnt wissen will“ [HAFT, H.: 1984, S. 412].

quantitative Verfahren auszeichnete.¹⁷⁶ Innerhalb der oben aufgestellten Matrix wäre ein solches Verfahren im ersten Feld einzuordnen. Diese Methode, die unter dem Begriff „content analysis“ bekannt wurde, ist umfassend von BERELSON dargestellt worden. Gemäß seiner mittlerweile klassischen Definition ist die Inhaltsanalyse (content analysis) „... a research technique for the objective, systematic, and quantitative description of the manifest content of communication.“¹⁷⁷ Die zentralen Elemente dieser Definition werden durch die Begriffe a) „manifeste Inhalt“, b) „Objektivität“, c) „Systematik“ und d) „Quantifizierung“ abgedeckt. Durch ihre anschließende Erörterung werden systematisch die methodologischen Prinzipien des quantitativen Ansatzes dargestellt.

ad a) Die Festlegung der Inhaltsanalyse auf die Untersuchung des manifesten Textinhaltes schließt definitorisch „... alle (vor allem im semiotischen Sinn pragmatischen ...) Schlußfolgerungen über den jeweiligen Zeicheninhalt hinaus aus ...; und selbst in der semantischen (bzw. syntaktischen) Dimension des jeweiligen Kommunikationsinhaltes ist damit eine relativ weitgehende Beschränkung auf das unmittelbar Ausgesagte, die ‚Oberflächenstruktur‘ der Kommunikation verbunden.“^{178/179} Als „Manifest“ können damit „... alle *absoluten* Merkmale eines Textes sowie die zwischen diesen herstellbaren Relationen heißen“.¹⁸⁰ Der Kommunikationsprozeß wird folglich „... unabhängig von den Absichten des Senders, den

176 Einen Überblick über historische Entwicklungslinien und -verläufe der Inhaltsanalyse liefert MERTEN. Er unterscheidet fünf nicht trennscharf abzugrenzende Entwicklungsphasen.

1. Phase der Intuition (bis 1900)
2. Quantitativ-deskriptive Phase (7. Jh. bis 1926)
3. Phase der Reife zum eigenständigen Erhebungsinstrument (1926 bis 1941)
4. Phase der interdisziplinären Erweiterung (1941 bis 1967)
5. Phase der theoretisch-methodischen Fundierung (1967 ff.)

Vgl. MERTEN, K.: 1983, S. 34-46.

177 BERELSON, B.: Content Analysis in Communication Research. New York 1971, S. 18.

178 GROEBEN, N.; RUSTEMEYER, R.: 1995, S. 530.

179 Die Möglichkeit des Erfassens des manifesten Inhalts wurde bereits im Punkt 1.3 insofern einschränkend behandelt, als festgestellt wurde, daß kein inferenzfreies Textverstehen möglich ist und infolgedessen nur die Frage der Dimensionierung der Inferenz zur Disposition bei der Konstruktion eines inhaltsanalytischen Instrumentariums steht. Insofern folgert LAMNEK, daß „... die Reduktion auf manifeste Inhalte eine obsoleete Position“ [LAMNEK, S.: 1995b, S. 197] darstellt.

180 MERTEN, K.: 1983, S. 56.

Wirkungen auf spezifische Empfänger, deren Erwartungen und den übrigen Besonderheiten des historisch-geographisch determinierten Kommunikationsprozesses ...¹⁸¹ analysiert.

Die Beschränkung der Konstruktionsreichweite auf den manifesten Inhalt eines Textes soll insbesondere die Anwendung der Kriterien „Objektivität“, „Systematik“ und „Quantifizierung“ ermöglichen.¹⁸²

- ad b) Eine objektive Aussagepräsentation gilt innerhalb der Wissenschaft als ein allgemeingültiges Kriterium. Die im gewissen Sinne mißverständliche Forderung nach Objektivität¹⁸³ meint, „... daß die bei einer Inhaltsanalyse verwendeten Begriffe und deren Operationalisierungen so präzise sein sollen, daß jeder konkrete Forschungsschritt *intersubjektiv nachvollzogen und kontrolliert* werden kann.“¹⁸⁴ Die damit angesprochene und angestrebte Reliabilität der inhaltsanalytischen Untersuchung, d. h. „daß andere Forscher bei Anwendung desselben Erhebungsinstruments in Interaktion mit demselben Untersuchungsgegenstand zu demselben Ergebnis gelangen“¹⁸⁵, soll insbesondere durch eine systematische Vorgehensweise gewährleistet werden.
- ad c) Das Prinzip der Systematik besagt allgemein, daß ein zu untersuchender Text in einzelne Teile zergliedert wird, die hinsichtlich bestimmter und festgelegter Bedeutungsaspekte analysiert werden sollen. Die beiden hier angesprochenen Arbeitsschritte sind für die intersubjektive Überprüfbarkeit der Inhaltsanalyse von größter Relevanz. Dies erkennen auch GROEBEN und RUSTEMEYER, wenn sie zusammenfassend festhalten: „Die beiden wichtigsten methodologischen Probleme der Inhaltsanalyse beziehen sich daher auf die Festlegung der (zu kategorisierenden) Textteile

181 LISCH, R.; KRIZ, J.: 1978, S. 45.

182 Vgl. GROEBEN, N.; RUSTEMEYER, R.: 1995, S. 530.

183 Die Forderung nach Objektivität ist insofern mißverständlich, als daß zugleich mit diesem Begriff ein Wahrheitsanspruch einher geht - insbesondere für den Laien -, der infolge einer aufgeklärten Wissenschaft und der damit zusammenhängenden Relativierung und Pluralisierung von Wissenschaftserkenntnissen nicht mehr haltbar ist.

184 LAMNEK, S.: 1995b, S. 185.

185 LISCH, R.; KRIZ, J.: 1978, S. 84.

(das Problem der Einheiten-Festlegung) und die Explikation der thematischen Bedeutungsaspekte in einem sogenannten Kategorien-System.¹⁸⁶ Zur Bearbeitung dieser beiden Problemlagen müssen vor Beginn der Analyse reduktive Vorentscheidungen getroffen werden über die Grundgesamtheit bzw. Stichprobe der Analyse, über die Festlegung der Analyseeinheit, der Analysedimensionen sowie deren Differenzierung in einzelne Analysekategorien. Dabei stellt insbesondere der zuletzt genannte Bereich - das Kategorien- bzw. Klassifikationsschema - das „Herzstück“¹⁸⁷ und zugleich den „... komplizierteste(n) und methodologisch wichtigste(n) Teil der Inhaltsanalyse“¹⁸⁸ dar. Es ist kompliziert, weil das Kategoriensystem den in der empirischen Sozialwissenschaft üblichen Kriterien der Ausschließlichkeit, Vollständigkeit und Eindimensionalität genügen muß.¹⁸⁹ Wichtig ist es deshalb, weil eine Inhaltsanalyse nicht besser sein kann als das ihr zugrunde gelegte Kategoriensystem. Dementsprechend lautet der BERELSONsche Kardinalsatz: „Content Analysis stands or falls by its categories“¹⁹⁰.

ad d) Die Forderung nach der Einhaltung der aufgeführten systematischen Prinzipien zielt eindeutig darauf, „... daß die Ergebnisse des Kategorisierungsvorganges in Richtung auf eine ‚Gesamtbeschreibung der Textbedeutung(en)‘ entsprechend der theoretischen Fragestellung bzw. Hypothese quantitativ zusammengefaßt und aufgearbeitet werden.“¹⁹¹ Die operative Begrenzung auf quantifizierende Verfahren erfüllt insbesondere eine „... ordnende Funktion, indem sie Vergleichbarkeit erzeugt, Informationen verdichtet und vor allem die Verwendung von Ziffern gestattet, also durch Abstraktion die semiotische Dimension hinter sich läßt: Numerische Daten haben keinen Kontext, der ihren Wert verändern könnte.“¹⁹²

186 GROEBEN, N.; RUSTEMEYER, R.: 1995, S. 530.

187 GROEBEN, N.; RUSTEMEYER, R.: 1995, S. 532.

188 FRIEDRICHS, J.: 1990, S. 321.

189 Vgl. FRIEDRICHS, J.: 1990, S. 88-89.

190 BERELSON, B.: 1971, S. 147.

191 GROEBEN, N.; RUSTEMEYER, R.: 1995, S. 534.

192 MERTEN, K.: 1983, S. 49.

In der BERELSONSchen Forschungslogik und der seiner Apologeten stellt sich die Inhaltsanalyse zusammenfassend als eine Inferenzenge, d.h. auf den manifesten Inhalt beschränkte Dekodierung von Texten dar, die unter Anwendung systematisch-reduktiver und quantifizierender Analysetechniken erfolgt. Auf Basis dieser inhaltsanalytischen Konzeption einer „inferenzengen Regelkonstanz“¹⁹³ erhebt der Forscher Daten, die sodann die Grundlage der Hypothesenfalsifikation bilden.

Die methodologische Konzeptionalisierung der quantitativen Inhaltsanalyse wurde frühzeitig einer umfassenden Kritik unterzogen, die zugleich den Übergang zu den qualitativen Verfahren der Inhaltsanalyse markiert.

1.6.2 Die qualitative Inhaltsanalyse

Die Kritik an der BERELSONSchen Definition und der daraus resultierenden Praxis der Inhaltsanalyse setzt insbesondere a) an der Beschränkung der Konstruktionsreichweite auf den manifesten Inhalt eines Textes und b) am Prinzip der Quantifizierung (Operationsreichweite) an.

ad a) Gegen die quantitative Inhaltsanalyse wenden LISCH und KRIZ Bezug nehmend auf KRACAUER ein, daß die ihr „... zugrunde liegenden Thesen (dazu) neigen, eine angemessene Einschätzung der wichtigen Rolle, die qualitative Überlegungen in der Kommunikationsforschung spielen können, zu verhindern.“¹⁹⁴ Während für BERELSON das Analysieren der latenten Absichten und Strukturen eines Kommunikationsinhaltes (Textes) außerhalb einer wissenschaftlich geführten Inhaltsanalyse liegt,¹⁹⁵ rücken Fragen nach der „Latenz von Textinhalten“, dem „konnotativen Charakter von Sprache“ und der „Veränderung bedeutungstragender Indikatoren je nach soziokulturellem Umfeld und aktueller Situation“¹⁹⁶ in das Zentrum

193 GROEBEN, N.; RUSTEMEYER, R.: 1995, S. 529-535.

194 LISCH, R.; KRIZ, J.: 1978, S. 48.

195 Vgl. LAMNEK, S.: 1995b, S. 188.

196 BOS, W.; TARNAL, C.: 1989, S. 6.

der VertreterInnen einer qualitativen Inhaltsanalyse. Insofern hat sich ein inhaltsanalytischer Ansatz herausgebildet, der insbesondere bei der Analyse latenter Bedeutungsaspekte bzw. bei der „*Dechiffrierung von Sinnzusammenhängen*“¹⁹⁷ „... die Analyseeinheiten nicht systematisch festgelegt ... und die Untersuchung nicht auf vorgegebene Frageaspekte und –perspektiven eingeschränkt ..., sondern (in dem) in einem mehr ganzheitlichen interpretativen Vorgehen verborgene Elemente der Kommunikation entdeckt werden sollen, die erst als Ergebnis der Analyse zu Kategorien führen.“¹⁹⁸

- ad b) Die im vorstehenden Zitat dargelegte Offenheit im inhaltsanalytischen Vorgehen verdeutlicht zugleich die Unmöglichkeit der Anwendung quantifizierender Verfahren, da diese grundsätzlich zu einer - in diesem Ansatz nicht intendierten - selektiven Verkürzung des Gesamtzusammenhangs führen würden. Die qualitative Inhaltsanalyse gewinnt deshalb ihre methodologische Grundausrichtung aus der hermeneutischen Wissenschaftstheorie. Innerhalb der Hermeneutik gilt als zentrale „Verstehens-Methode“ der sogenannte hermeneutische Zirkel. Dieser besteht aus zwei Axiomen: Zum einen wird davon ausgegangen, daß die Einzelelemente eines Textinhaltes nur vor dem Hintergrund des Gesamtzusammenhangs verständlich werden, welches sich aber wiederum nur aus dem Verstehen der Einzelelemente ergibt. Dieser Zirkelstruktur tritt zum anderen eine zweite hinzu, denn der beschriebene Prozeß des Verstehens setzt zunächst ein individuelles Vorverständnis voraus, welches zum Verstehen und zur Auslegung des Textes notwendig ist. „Beim Verstehensprozeß wird nun dieses Vorverständnis bestätigt, revidiert oder erweitert, also ggf. ein neues Vorverständnis gebildet, das zu einem neuen Textverständnis, einer neuen theoretischen Erkenntnisebene führt.“¹⁹⁹ Somit wird deutlich, daß die Anwendung dieser Methode die „Gegenstandsangemessenheit“ für wichtiger nimmt als – im Gegensatz zur quantitativen Methode – die

197 HAFT, H.: 1984, S. 412.

198 GROEBEN, N.; RUSTEMEYER, R.: 1995, S. 535.

199 BOS, W.; TARNAL, C.: 1989, S. 3.

Systematik.²⁰⁰ Damit ist nicht gemeint, daß hermeneutische Vorgehensweisen systemlos erfolgen, aber im Vergleich zum quantitativen Ansatz „... in einer weniger (bzw. anders) systematisierten Form ...“^{201/202}

Die qualitative Inhaltsanalyse, die - wie erwähnt - aus einer Kritik am quantitativen Ansatz entstanden ist, erfuhr selbst natürlich eine Gegenkritik. Diese bezieht sich insbesondere auf die Subjektivität der qualitativen Textanalyse. So wird allgemein gegen das hermeneutische Analyseverfahren eingewendet, daß es aufgrund ihres „individuellen, impressionistischen Vorgehens“²⁰³ keine intersubjektive Überprüfbarkeit ihrer Ergebnisse zulasse. Die qualitative Inhaltsanalyse eigne sich nur „... zu deskriptiven Zwecken der klassifikatorischen Zuordnungen, für explorative Pilotstudien mit dem Ziel erste Hypothesen zu formulieren und zu Einzelfallstudien, deren Ergebnisse aber immer dem Vorwurf der Zufälligkeit und der Nichtüberprüfbarkeit und damit der Nichtgeneralisierbarkeit ausgesetzt sind.“²⁰⁴

Zusammenfassend und unter Bezug auf die in Punkt 1.6 eingeführten Unterscheidungen, zeichnet sich die qualitative Inhaltsanalyse durch eine inferenzweite Forschungsfragestellung aus, welche mit weitestgehend variablen

200 Vgl. MAYRING, P.: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim²1990, S. 102.

201 GROEBEN, N.; RUSTEMEYER, R.: 1995, S. 527.

202 Es finden sich auch innerhalb der Hermeneutik Ansätze, die ein intersubjektiv überprüfbares Verfahren der Textanalyse anstreben. Konkrete Vorschläge hierzu finden sich z. B. bei:

- DANNER, H.: Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik. Einführung in Hermeneutik, Phänomenologie und Dialektik. München 1979.
- KLAFKI, W.: Hermeneutische Verfahren in der Erziehungswissenschaft. In: KLAFKI, W. u. a. (Hrsg.): Funk-Kolleg Erziehungswissenschaft. Eine Einführung in drei Bänden. Band 3. Frankfurt am Main 1971, S. 126-153.
- OEVERMANN, U. u.a.: Die Methodologie einer „objektiven Hermeneutik“ und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In: SOEFFNER, H.-G. (Hrsg.): Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften. Stuttgart 1979, S. 352-434.

203 BOS, W.: Reliabilität und Validität in der Inhaltsanalyse. Ein Beispiel zur Kategorienoptimierung in der Analyse chinesischer Textbücher für den muttersprachlichen Unterricht von Auslandschinesen. In: BOS, W.; TARNAL, C. (Hrsg.): Angewandte Inhaltsanalyse in Empirischer Pädagogik und Psychologie. Münster und New York 1989, S. 61.

204 BOS, W.; TARNAL, C.: 1989, S. 6-7.

Regeln bearbeitet wird. Insofern stellt die qualitative Inhaltsanalyse den Gegenpol zur quantitativen Inhaltsanalyse dar.

Die Darstellung und kritische Erörterung der beiden Extrempositionen konnte die grundsätzlich konträren methodischen Vorgehensweisen in ihren Schwerpunkten verdeutlichen und zugleich zeigen, daß die starre Anwendung beider inhaltsanalytischer Verfahren nur eingeschränkt in der Lage ist, „... substantielle und sichere Erkenntnisse zu generieren“. ²⁰⁵ Die grundsätzliche Leistungsfähigkeit der inhaltsanalytischen Methodik wird insofern nicht voll ausgeschöpft. Diese Position nimmt auch HUBER ein, wenn er gleichwohl überspitzt feststellt, daß ein „dogmatisches Beharren auf der Unvereinbarkeit der Ansätze Forscher in die mißliche Lage bringen (könnte), mit ausschließlich quantitativer Orientierung nichts weiter zu produzieren als methodisch abgesicherten Unsinn, mit ausschließlich qualitativer Orientierung unmethodischen Tiefsinn.“ ²⁰⁶ Das vorstehende Zitat offenbart implizit einen möglichen „Lösungsansatz“ zur Aufhebung der starren Verfahrensweisen beider Positionen. Die mögliche Vereinbarkeit liegt in einer konstruktiven Konzeption, die auf eine Integration der beiden Ansätze zielt. Eine solche Konzeption stellen GROEBEN und RUSTEMEYER vor, die als Ausgangslage für eine quantitativ orientierte Mischform der Inhaltsanalyse gelten soll.

1.6.3 Integrationsaspekte und –dimensionen einer nicht dichotomisierenden Inhaltsanalyse

Die Idee einer Integration speist sich aus der Annahme, daß die jeweils grundlegenden Problembereiche beider Ansätze durch eine integrierende inhaltsanalytische Konzeption aufgenommen und zumindest teilweise einer Lösung zugeführt werden können. In der Anwendung der Inhaltsanalyse

205 GROEBEN, N.; RUSTEMEYER, R.: 1995, S. 540.

206 In dem aufgeführten Zitat spricht HUBER von der Unvereinbarkeit von Gütekriterien, die den jeweiligen Ansätzen in unterschiedlicher Ausprägung zugrundeliegen [vgl. HUBER, G. L.: Qualität versus Quantität in der Inhaltsanalyse. In: BOS, W.; TARNAI, C. (Hrsg.): Angewandte Inhaltsanalyse in Empirischer Pädagogik und Psychologie. Münster und New York 1989, S. 39].

finden solche „Mischformen“ zur Überwindung der internen Gegensätze der beiden konträren Verfahren bereits seit längerem ihre Praxis. „Unter diesen Mischformen der Inhaltsanalyse lassen sich die sogenannten qualitativen Inhaltsanalysen, die ja eine quantifizierende, statistische Auswertung der erhobenen Daten explizit zulassen, ebenso subsumieren wie die quantifizierenden Inhaltsanalysen, die die Bereiche einer theorieorientierten Kategorienbildung und Auswertung durchaus in ihre Konzeption integrieren.“²⁰⁷ Ein praktikables Verfahren für eine quantitative Inhaltsanalyse im letzteren Sinne streben GROEBEN und RUSTEMEYER an. Zur Überwindung des unproduktiven Gegensatzes von „Quantität und Qualität“ in der Inhaltsanalyse fordern sie eine „echte Gegenstands-Methodik-Interaktion“²⁰⁸. Die Realisation eines solchen Konzepts beinhaltet die Aufhebung bzw. Verschmelzung der von ihnen eingeführten Kriterien Inferenzenge versus –weite und Regelkonstanz versus -variabilität. Eine solche Variante, die also die Überwindung der dichotomisierenden inhaltsanalytischen Verfahren anstrebt, bezeichnen GROEBEN und RUSTEMEYER als eine „inferenzexplikative, regeladaptive Inhaltsanalyse“.²⁰⁹

Innerhalb dieses Ansatzes wird die Konstruktionsreichweite durchaus offengehalten für die Einbeziehung weitreichender latenter Bedeutungsdimensionen. Somit wird die Gegenstandsangemessenheit im Sinne der qualitativen Inhaltsanalyse gewahrt. Die Weite dieser Schlußfolgerungen - darauf bezieht sich der Begriff „inferenzexplikativ“ – gilt es jedoch, explizit theoretisch auszuweisen und zu begründen. Die Aufforderung zur Inferenzexplikation bezieht sich dabei nicht nur auf die Fragestellung und Hypothesenherleitung, sondern sie muß sich auch in der Konstruktion des Kategoriensystems widerspiegeln. Grundsätzlich ist dabei darauf zu achten, daß im Sinne der „Gegenstands-Methodik-Interaktion“ die Dimensionierung der Inferenzen durch ein angemessenes Regel- bzw. Kategoriensystem eingeholt werden kann.

207 BOS, W.; TARNAL, C.: 1989, S. 7.

208 GROEBEN, N.; RUSTEMEYER, R.: 1995, S. 540.

209 Die damit angesprochene Variabilität der inhaltsanalytischen Konzeption von GROEBEN und RUSTEMEYER läßt eine Verortung in der Abbildung 5 nicht zu.

Der Begriff „regeladaptiv“ verweist auf ein Verfahren, welches sich durch Flexibilität und Regelanpassung auszeichnet. Diese Zielidee beginnt bereits bei der Hypothesenexplikation, wo nicht allein deduktive Hypothesenableitungen zugelassen werden, sondern auch induktiv vorgehende Erkundungsstudien sowie die in der Praxis häufig vorkommende Kombination von deduktiver und induktiver Hypothesenformulierung.²¹⁰ Besondere Bedeutung gewinnt die Regelanpassung an den Gegenstand jedoch bei der Konstruktion des Kategoriensystems. „Obwohl die Kategorienbildung zu den zentralen Problemen der Inhaltsanalyse gehört, wird dieser Bereich von der Literatur ... eher stiefmütterlich behandelt.“^{211/212} Den theoretischen Anforderungen der Kategorienbildung soll deshalb hier ein besonderer Stellenwert zugestanden werden. Im inhaltsanalytischen Ansatz von GROEBEN und RUSTEMEYER stellt das „... Kategoriensystem keine vermeidbare Beschränkung, sondern lediglich die explizite Systematisierung der sowieso unvermeidbaren Merkmalsfokussierung (bezüglich eines Gegenstandes; J. K.) dar. Allerdings kann und sollte man die konkreten methodologischen Bewertungskriterien, die zur Beurteilung dieser Systematik aufgestellt worden sind flexibler handhaben, als das für die klassische ‚regelkonstante‘ Konzeption der Inhaltsanalyse gilt.“²¹³ Hierzu einige Erläuterungen:

In der klassischen empirischen Sozialforschung hat ein Kategoriensystem neben der idealtypischen Forderung nach einer theoretischen Herleitung, welche mit den Zielen der Studie zu korrespondieren hat, üblicherweise folgenden vier Kriterien zu genügen, um die Reliabilität der Untersuchung zu gewährleisten: a) Ausschließlichkeit, b) Eindeutigkeit c) Saturiertheit und d) Vollständigkeit.²¹⁴

210 Vgl. GROEBEN, N.; RUSTEMEYER, R.: 1995, S. 541.

211 BOS, W.; TARNAI, C.: 1989, S. 8.

212 Insofern verwundert es nicht, daß „die Krux quantitativer Analysen (oft darin besteht), daß Verfahren angewandt werden, übernommen werden, ohne deren qualitative Voraussetzungen zu überprüfen. Oft führt dies dann zu differenzierten, aber eben völlig verzerrenden, am Gegenstand vorbeilaufenden Ergebnissen“ [MAYRING, P.: 1990, S. 19].

213 GROEBEN, N.; RUSTEMEYER, R.: 1995, S. 542-543.

214 Die vier o. g. Begriffe lassen sich wie folgt definieren:

ad a) Ausschließlichkeit: Ein Kategoriensystem bezeichnet man als ausschließlich, wenn sich ihre Kategorien gegenseitig ausschließen.

ad b) Eindeutigkeit: Ein Kategoriensystem ist eindeutig, wenn ihre Kategorien exakt definiert sind.

Diese Anforderungskriterien lassen sich jedoch unter Beachtung der angestrebten „Gegenstands-Methodik-Interaktion“ nicht ohne Kompromisse bei der Konstruktion eines Klassifikationsschemas erfüllen. So lassen sich bei konsequenter Beibehaltung dieser Kriterien Inkongruenzen zu der von GROEBEN und RUSTEMEYER geforderten Gegenstandsangemessenheit ausmachen.

Zur Verdeutlichung: Gemäß den obigen Ausführungen hat sich das inhaltsanalytische Instrumentarium am Prinzip der gegenseitigen Anpassung von Gegenstand (Materialangemessenheit) und Regelsystem (Methodenangemessenheit) auszurichten. Gegen dieses Prinzip können sich die oben genannten Beurteilungskriterien jedoch sperren, zumal sie sich an der klassischen Konzeption einer regelkonstanten Inhaltsanalyse orientieren. Als Beispiele sollen einige Problembereich der eigenen Untersuchung angeführt werden:

- Das Beurteilungskriterium Ausschließlichkeit soll „... verhindern, daß ein Objekt gleichzeitig mehreren Kategorien eines Merkmals zugeordnet werden kann.“²¹⁵ Auch wenn sich die thematischen Kategorien weitestgehend gegenseitig ausschließen, kann es innerhalb der Themenanalyse zu Verstößen gegen dieses Kriterium kommen. Die „Verletzung“ der Ausschließlichkeitsbedingung ist auf die Berücksichtigung des Kriteriums der Materialangemessenheit zurückzuführen. Denn die Komplexität und Vernetztheit der in einem Aufsatz angesprochenen thematischen Bedeutungsstrukturen erlaubt keine Zuordnung der Analyseeinheit (der komplette Aufsatz gilt als Analyseeinheit) zu nur einer thematischen Kategorie.²¹⁶

ad c) Saturiertheit: Ein Kategoriensystem ist saturiert oder gesättigt, wenn alle Kategorien durch eine Mindestanzahl von Zuordnungen besetzt sind.

ad d) Vollständigkeit: Ein Kategoriensystem ist vollständig, wenn jedes Objekt einer Merkmalskategorie zugeordnet werden kann.

Vgl. BORTZ, J.; DÖRING, N.: Forschungsmethoden und Evaluation für Sozialwissenschaftler. Berlin u. a. ²1995, S. 129 und 306.

215 BORTZ, J.; DÖRING, N.: 1995, S. 129.

216 Obwohl innerhalb der Klassifikation an einer Einfachcodierung grundsätzlich festgehalten wird, ist unter Berücksichtigung des Kriteriums der Gegenstands- bzw. Materialangemessenheit bei Bedarf eine Doppelcodierung der Beiträge erlaubt.

- Die mit dem Kriterium der Ausschließlichkeit verbundene Forderung der eindeutigen Definition der Kategorien steht in einem Spannungsverhältnis zur Handhabbarkeit der Klassifikation. Eine trennscharfe Operationalisierung würde den Komplexitäts- und Differenzierungsgrad der Klassifikation so erhöhen, daß die Überschaubarkeit der Klassifikation erheblich beeinträchtigt wäre und der ohnehin schon hohe Zeitbedarf bei der Datenaufnahme unangemessen verlängert werden würde.
- Das Kriterium der Saturiertheit des Klassifikationsschemas ist ebenfalls nicht aufrecht zu halten. Im Zuge einer i. w. S. theoriegeleiteten Kategorienbildung werden sich immer Kategorien (heraus-)bilden, die durch den Gegenstandskorpus noch nicht ausgefüllt werden können. Solche Leerstellen verweisen z. B. auf theoretische Frage- und Problemstellungen, denen sich die Disziplin bislang entzogen hat.
- Das letztgenannte Kriterium der Vollständigkeit ist durch die Einführung einer Restkategorie leicht zu erfüllen, wobei diese aus Gründen der Ausgewogenheit einer Klassifikation nicht zu groß ausfallen sollte.

Es dürfte hinreichend deutlich geworden sein, daß die klassischen Kriterien der Kategoriexplikation angesichts des Spannungsverhältnisses zwischen theoretischen und praktischen Klassifikationsanforderungen flexibel gehandhabt werden müssen. Damit ist ein Verfahren angesprochen, welches sich bei allen Klassifikationen zur Wissensgestalt einer Disziplin lokalisieren läßt, gleichwohl in unterschiedlich deutlicher Ausprägung und Art der ‚Verstöße‘ (weitere Ausführungen hierzu werden unter Pkt. 2.4.5.2 vorgenommen).

Mit der Darlegung der beiden Merkmalsdimensionen „inferenzexplikativ“ und „regeladaptiv“ wären die zentralen Bereiche der inhaltsanalytischen Konzeption von GROEBEN und RUSTEMEYER bestimmt, „... von der aus auch die unberechtigten (gegenseitigen) Vorwürfe der beiden konträren Methodik-Paradigmen abzuweisen sind. [...] Der Kernbereich einer konstruktiven Konzeption von Inhaltsanalyse wird also gerade von jenem Überschneidungsbereich der sogenannten quantitativen und qualitativen Inhaltsanalyse gebil-

det, der eine Optimierung von methodischer Systematisierung und begründeter Weite der Schlußfolgerungen darstellt.²¹⁷

Im Forschungsprozeß kann die beschriebene konstruktive Konzeption der Inhaltsanalyse durch eine Abfolge von qualitativen, quantitativen und wiederum qualitativen Verfahrensschritten beschrieben werden. Diese Abfolge entstammt einem übergreifenden Phasenmodell von MAYRING, der es zur Bestimmung einer qualitativen Variante der Inhaltsanalyse verwendet. Mit einer stärkeren Ausrichtung auf quantitative Verfahren (welche MAYRING im übrigen explizit zuläßt) ist es auch für eine quantitativ orientierte Mischform der Inhaltsanalyse von Nutzen. Dementsprechend muß zu Beginn jeder wissenschaftlichen Analyse eine qualitative Bestimmung der Fragestellung vorgenommen werden, auf deren Basis dann ein reliables und valides Kategoriensystem konstruiert wird. Auf dieser theoriegeleiteten Grundlage erfolgt die Anwendung des Analyseinstrumentariums unter Rückgriff auf quantitative Analyseverfahren, um abschließend die Ergebnisse der Analyse im Sinne eines qualitativ-interpretativen Vorgehens auf die vorausgegangenen Fragestellungen rückzubeziehen.²¹⁸ Allerdings muß für die Stellung des dritten Schritts innerhalb einer quantitativ orientierten Mischform einschränkend gelten, daß die qualitative Interpretation lediglich die quantitative Analyse ergänzt.²¹⁹

Die nachfolgend darzulegende methodische Anlage der eigenen Studie folgt den von GROEBEN und RUSTEMEYER vorgeschlagenen inhaltsanalytischen Konstruktionsmerkmalen. Jedoch - soviel sei vorweggenommen - ist die deutliche quantitative Ausrichtung und die geringe Inferenzweite der eigenen Untersuchung auch begrifflich zu berücksichtigen. Betitelt wird deshalb die methodische Anlage der eigenen Studie als quantifizierende oder quantitativ orientierte Inhaltsanalyse.²²⁰

217 GROEBEN, N.; RUSTEMEYER, R.: 1995, S. 548 und S. 547.

218 Vgl. MAYRING, P.: 1990, S. 19-20.

219 Vgl. BOS, W.: 1989, S. 62.

220 Die mit dieser Namengebung verbundene inhaltsanalytische Konzeption darf nicht mit den Konstruktionsmerkmalen der quantitativen Inhaltsanalyse gleichgesetzt werden.

2 Das Forschungsdesign zur Analyse der ZBW

2.1 Vorbemerkungen

Daß mit dem Vorhaben, soziale und kognitive Entwicklungen einer Disziplin mittels inhaltlicher Kategorisierungen zu erschließen und zu rekonstruieren, Neuland betreten wird, ist bereits in der Einleitung im Zusammenhang mit dem defizitären Stand der berufs- und wirtschaftspädagogischen Wissenschaftsforschung herausgestellt worden.

Empirische Untersuchungen, die sich einem relativ unerforschten Untersuchungsbereich zuwenden und dementsprechend noch keine Ableitung und Überprüfung von Theorien und/oder Hypothesen zulassen, nehmen eine entdeckende und erkundende Funktion ein. In erster Linie dienen sie dem Ziel, Voraussetzungen für die Formulierung von Hypothesen zu schaffen. Das untersuchungs- und forschungsmethodische Design von erkundenden oder auch explorativen Untersuchungen ist insgesamt wenig normiert und läßt dem Forscher / der Forscherin ein Höchstmaß an Flexibilität und Gestaltungsspielraum.²²¹ Die wissenschaftliche Ergiebigkeit einer tendenziell offenen, erkundenden und nicht hypothesenprüfenden Fragestellung ist nach BORTZ und DÖRING nicht hoch genug einzuschätzen. So heben sie hervor, daß „viele wichtige Forschungsergebnisse, die wissenschaftliches Neuland erschließen, gerade nicht das Produkt einer zielgerichteten Forschung (sind) ...“.²²²

Die in den Details noch darzulegende eigene Untersuchung läßt sich i. w. S. als eine entdeckende und erkundende Studie verstehen, die jedoch abweichend vom forschungsmethodischen Design solcher Studien nicht auf die Vorformulierung untersuchungsleitender Fragestellungen (Pkt. 2.2), einer präzisen Bestimmung des Untersuchungsmaterials (Pkt. 2.3) und der Konstruktion eines validen und reliablen Klassifikationssystems (Pkt. 2.4)

221 Vgl. BORTZ, J.; DÖRING, N.: 1995, S. 50.

222 BORTZ, J.; DÖRING, N.: 1995, S. 97.

Das Zitat verdeutlicht, daß nicht allein theorie- und hypothesenprüfende Untersuchungen einen Erkenntnisfortschritt erbringen können, sondern gerade auch solche Studien, die eine überwiegende Erkundungsfunktion einnehmen.

verzichten kann, wie es sich aus den Vorgaben einer regeladaptiven, inhaltsanalytischen Untersuchung ergibt. Darüber hinaus werden in diesem Unterabschnitt generelle Einwände gegen das angewandte Erhebungsverfahren (Pkt. 2.5) diskutiert.

2.2 Leitende Untersuchungsaspekte und Erkundungsfragen

Keine empirische Methodik bildet einen Gegenstand unreduziert in allen seinen Merkmalen ab. Deshalb gilt für alle empirischen Methoden, daß zunächst die zentralen Untersuchungsaspekte herauszuarbeiten und festzulegen sind. Daß hierbei die forschungsleitende Fragegliederung nicht nach zugrunde liegenden Theoriemodellen, sondern nach inhaltlichen Problembereichen zu erfolgen hat, ergibt sich aus dem bereits erwähnten explorativen Charakter der Untersuchung.²²³

Die inhaltliche Strukturierung und Kategorisierung der Untersuchung zur historischen und aktuellen Verfaßtheit der wissenschaftlichen Berufs- und Wirtschaftspädagogik basiert auf einer *sozialen* und *kognitiven* Untersuchungseinheit, der sich die folgenden Erkundungsfragen²²⁴ zuordnen lassen.

1. *Sozialer* Bezugspunkt: Die soziale Wissenschaftsstruktur bezieht sich auf Muster und Merkmale der Individuen, die wissenschaftlich tätig sind, sowie auf die Institutionen, in denen die wissenschaftliche Tätigkeit

223 RUSTEMEYER, R.: 1992, S. 43-44.

224 Die Erkundungsfragen ergeben sich zum einen direkt aus der formalen, sozialen und kognitiven Untersuchungseinheit, und zum anderen orientieren sie sich an bereits vorliegenden Untersuchungen, die in der allgemeinen Erziehungswissenschaft durchgeführt wurden. Damit wird ein innerdisziplinärer Vergleich von sozialen und kognitiven Entwicklungen in der allgemeinen Erziehungswissenschaft und in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik ermöglicht.

abläuft.²²⁵ Die Erfassung und Analyse der autorInnenbezogenen Daten läßt ein differenziertes Bild über die am wissenschaftlichen Diskurs teilnehmenden Personen erwarten. Die Analyse dieses Bereiches soll über folgende Fragen ermöglicht werden:

- Welche AutorInnen bzw. AutorInnenkooperationen nehmen wie häufig am wissenschaftlichen Diskurs der Disziplin teil? Welche geschlechtsspezifische Strukturmerkmale weist der disziplinäre Kommunikationsprozeß auf?
 - Aus welchem Arbeitsbereich entstammen die AutorInnen und über welchen akademischen Grad verfügen sie?
 - Wie stellen sich die Charakteristika der sozialen Verfaßtheit der Disziplin im Vergleich zu anderen Untersuchungen der Erziehungswissenschaft und der Berufs- und Wirtschaftspädagogik dar?
2. *Kognitiver Bezugspunkt:* „Die kognitive Wissenschaftsstruktur bezieht sich auf jene Wissens Elemente, die gewöhnlich als die Substanz der Wissenschaft betrachtet werden.“²²⁶ So umfaßt sie neben den Theorien, die in der vorliegenden Analyse nicht behandelt werden²²⁷, vor allem die verhandelten Themen, angewandten Methoden und intendierten Aussage- und Wissensstrukturen der Forschungsbeiträge. Die nachstehenden Erkundungsfragen stehen dabei im Mittelpunkt der Untersuchung.
- Welche Themenstellungen werden untersucht und in welchem Umfang geschieht dies? Welche Kontinuitäten und Diskontinuitäten weist die Bearbeitung der Themenstellungen auf?
 - Wie verteilen sich die Themen auf die institutionalisierten Ausbildungsbereiche bzw. –stufen und Lernorte der Berufsbildung?

225 Vgl. BEYER, J. M.; STEVENS, J. M.: Unterschiede zwischen einzelnen Wissenschaftlern im Hinblick auf Forschungsaktivität und Produktivität. In: STEHR, N.; KÖNIG, R. (Hrsg.): Wissenschaftssoziologie. Studien und Materialien. Opladen 1975, S. 349. (Sonderheft 18 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie).

226 BEYER, J. M.; STEVENS, J. M.: 1975, S. 349.

227 Fragestellungen zur Entwicklung und Veränderung von theoretischen Ansätzen sind in der Disziplin bisher nicht mittels inhaltsanalytischer Studien bearbeitet worden. Entsprechende Forschungsprogramme und –ansätze stehen noch aus und wären dementsprechend noch zu konzeptionalisieren.

- Welche „Art“ des Wissen präsentieren die Beiträge, und welche Veränderungen lassen sich konstatieren?
- Welcher methodische Zugriff kommt bei den Beiträgen zum Einsatz, und wie häufig wird von diesem Gebrauch gemacht?
- Welche „Aussagestruktur“ nehmen die Beiträge ein, wie wollen sie wirken, und welche Entwicklungsmuster lassen sich herausstellen?

Werden die beiden globalen Untersuchungseinheiten wechselseitig aufeinander bezogen, so lassen sich die Beziehungen, die zwischen ihnen bestehen, näher analysieren. Das wird durch folgende Forschungsfragen ausgedrückt:

- Welche Beziehungen lassen sich zwischen den Arbeitsbereichen sowie akademischen Grad der AutorInnen und den methodischen und aussagestrukturellen Entwicklungsverläufen aufzeigen?
- Welche Beziehungen bestehen zwischen den Themenstellungen und den zu ihrer Bearbeitung herangezogenen Methoden?

Neben der Analyse der genannten zwei basalen Untersuchungseinheiten werden auch Daten erhoben, die sich auf die publizistischen Einheiten selbst beziehen. Angesprochen ist damit eine **formale** Analysedimension, die nach der Anzahl der Beiträge pro Jahr, der rubrikspezifischen Positionierung eines Aufsatzes und der durchschnittlichen Seitenlänge einer Abhandlung forscht.

Bevor die leitenden Fragestellungen in mehrere Klassifikationsschemata überführt werden (in denen ihre Bedeutung nochmals dargelegt wird), soll zunächst im nachfolgend Unterabschnitt die genaue Bestimmung des Untersuchungsmaterials vorgenommen werden.

2.3 Eingrenzung des Untersuchungsmaterials

Im zweiten Kapitel ist bereits herausgestellt worden, daß allein die ZBW als ein „Instrument disziplinar spezialisierter Kommunikation“²²⁸ gelten kann. Die Analyse ihrer Beiträge läßt somit ein differenziertes Bild von der disziplinären Entwicklung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik erwarten.

Allerdings kann der historisch interessierte und belesene Kenner der Zeitschrift einwenden, daß die im zweiten Kapitel aufgestellten Kriterien „Unabhängigkeit“, „professionelle Kontrolle“ und „wissenschaftlicher Standard“ nicht für die gesamte Zeitspanne der Formierung und Konsolidierung der Zeitschrift zutreffend sind. Dem ist ohne Abstriche zuzustimmen. Zur ungefähren zeitlichen Bestimmung der „Wirksamkeit“ der angeführten Kriterien und der Aufnahme des Analysezeitraumes soll im folgenden die Geschichte der ZBW in „groben Strichen“ dargelegt werden.

2.3.1 „Kleine“ Geschichte der ZBW

Der profunde Kenner und langjährige Mitherausgeber der Zeitschrift Karlwilhelm STRATMANN hat anläßlich des hundertsten Geburtstages der ZBW die Entwicklung der Zeitschrift in vier Perioden eingeteilt, die zeitlich und inhaltlich bestimmt werden durch den jeweils vollzogenen historischen Namenswechsel der Zeitschrift.²²⁹ Für STRATMANN besteht ein deutlicher Zusammenhang zwischen der Namensgebung der Zeitschrift und den Aufgaben und Funktionen, welche sie einnahm und heute einnimmt. „Wie nicht anders zu erwarten, aber auch nicht anders möglich, hat unsere Zeitschrift im Laufe ihrer Geschichte mehrfach den Namen geändert, ... weil Titel etwas darüber aussagen (wollen), an wen sich das Organ wendet, welche Probleme und Themen in ihm behandelt werden, auf welchem Gebiet seine bildungs-

228 STICHWEH, R.: 1984, S. 394.

229 Vgl. STRATMANN, K.: Hundert Jahre ZBW oder von den wechselnden Funktionen einer berufs- und wirtschaftspädagogischen Zeitschrift. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 88 (1992) 8, S. 619-622.

politischen, aber auch wissenschaftlichen Intentionen liegen und wer in der Regel von ihr angesprochen bzw. in ihr publizieren wird.²³⁰

Unter Beibehaltung der STRATMANNschen Einteilung, dessen Plausibilität an dieser Stelle nicht geprüft werden soll,²³¹ begann die erste Phase der heutigen ZBW mit dem ersten Heft ihres direkten Vorläufers, der Zeitschrift „Die deutsche Fortbildungsschule“ mit dem Untertitel „Centralorgan für das nationale Fortbildungsschulwesen“, welches im Januar 1892 im R. Herrosé Verlag zu Wittenberg erschien und von Oskar W. PACHE²³² und weiteren bedeutenden „Schulmännern“ herausgegeben wurde. Direkter Vorläufer dieser Zeitschrift war die bereits 1887 von PACHE herausgegebene Zeitschrift „Die Fortbildungsschule“, die aus mangelndem Leserinteresse und somit aus wirtschaftlichen Gründen 1892 ihr Erscheinen einstellen mußte.²³³ „Die deutsche Fortbildungsschule“ stand inhaltlich und personell zunächst im Zeichen ihres Vorläufers. Die Erfahrungen mit der „Fortbildungsschule“ hatten dazu beigetragen, daß zur Durchsetzung des Fortbildungsschulgedankens die Zeitschrift auf eine breite personelle und materielle Basis gestellt werden mußte. Nicht zufällig war es PACHE, der maßgeblich an der Gründung des „Verbandes der Freunde und Lehrer deutscher Fortbildungsschulen“ beteiligt war, der sich im Verlauf der deutschen Lehrerversammlung 1892 in Halle konstituierte. „Dieser Verband, der sich 1896 in „Deutscher Verein für das Fortbildungs-

230 STRATMANN, K. 1992, S. 619.

231 So wäre grundsätzlich gegen die STRATMANNsche Einteilung einzuwenden, daß der jeweilige Namenswechsel keine inhaltliche Neubestimmung anzeigt, sondern vielmehr einen Reflex auf bereits durchlaufende Wandlungsprozesse darstellt, die mit einer Namensänderung abgeschlossen werden.

232 Zur Person Oskar W. PACHE siehe:

- SCHARF, Theodor: Oskar Pache. (Nachruf). In: Die Deutsche Fortbildungsschule 15 (1906) 12, S. 277-286.
- HEYMANN, Th.: Nach zehn Jahren. Zur Erinnerung an Oskar Pache. In: Die Deutsche Fortbildungsschule 25 (1916) 11, S. 321-328.
- BUSCH, H.: Oskar Woldemar Pache. In: Die berufsbildende Schule 4 (1952) 11, S. 523-526.
- BIERMANN, H.: Oskar Woldemar Pache (1843-1906). In: LISOP, I. B.; GREINERT, W.-D.; STRATMANN, K. (Hrsg.): Gründerjahre der Berufsschule. Berlin, Bonn 1990, S. 201-215. (Berufspädagogisch-historischer Kongreß vom 4.-6. Oktober 1989 in Frankfurt am Main. Tagungen und Expertengespräche zur beruflichen Bildung; Heft 7).

233 Vgl. SCHULZ, O. M.: 60 Jahre Dienst an der Berufsschule. Lebensbild einer Zeitschrift. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule 48 (1952) 6/7, S. 402.

schulwesen“ umbenannte, wurde zur organisatorischen Zusammenfassung der Fortbildungsschulbewegung im Deutschen Reich und die „Deutsche Fortbildungsschule“ das Organ dieses Vereins...“²³⁴ Diese Anbindung der Zeitschrift in der ersten Phase hatte selbstredend Konsequenzen auf ihr inhaltliches Profil und die darüber angesprochene Adressatenschaft. So ging es in der Anfangsphase zunächst darum, „... den Gedanken der *Pflichtfortbildungsschule* überhaupt zu propagieren...“²³⁵ und „... das Profil dieser Schule zu verändern und damit deren Image bei den Lehrmeistern, den Lehrlingen und insgesamt in der Öffentlichkeit zu verbessern, um nicht zu sagen zu korrigieren: weg von der bloß den Volksschullehrstoff wiederholenden hin zu einer berufsqualifizierenden Schule...“²³⁶ Adressat der Zeitschrift war gemäß der Vereinsbindung die Lehrerschaft, die zugleich einen Großteil der Autoren stellte. Ihnen galt es insbesondere, Hilfestellung in der alltäglichen Arbeit zu geben. Die Behandlung von schul- und unterrichtspraktischen Fragen stellte somit einen zentralen Themenschwerpunkt der Zeitschrift dar.²³⁷ Die überwiegende Praxisorientierung der Zeitschrift wurde erst nach dem Ende des ersten Weltkrieges durchbrochen, als es im Zuge der politischen und rechtlichen Neuordnung galt, die Stellung der Fortbildungsschule im Bildungswesen neu zu verorten. Die Festigung und der innere Ausbau der Berufsschule konnte nur gelingen, wenn „für die Berufsschule eine eigene Bildungstheorie entworfen und akzeptiert wurde: die Berufsbildungstheorie.“²³⁸ Es war Eduard SPRANGER, der 1920 auf dem Deutschen Berufsschultag in Dresden mit seinem Vortrag über „Allgemeinbildung und Berufsschule“ den Grundstein für eine wissenschaftliche Berufsbildungstheorie legte, deren Debatte sich in der Weimarer Zeit fortsetzte.

234 JOST, W.: „Die Deutsche Fortbildungsschule“ und die Fortbildungsschulbewegung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 88 (1992) 8, S. 623-624.

235 SCHULZ, O. M.: 1952, S. 404.

236 STRATMANN, K.: 1992, S. 619.

237 Vgl. LIER, M. J.: 1992, S. 208.

238 STRATMANN, K.: 1992, S. 620.

Damit ist bereits die zweite Phase der Zeitschrift angesprochen. Nachdem der „Deutsche Verein“ seine Arbeit - bedingt durch die Inflation – Ende März 1923 einstellte²³⁹, hörte auch die Zeitschrift auf zu existieren, war ihr doch die materielle Basis entzogen. Jedoch bereits im Mai 1924 wurde die Zeitung unter der Schriftleitung von Karl THOMAE und mit neuem Namen „Die Deutsche Berufsschule“ fortgeführt. Karl THOMAE, der 1923 den Vorsitz des „Deutschen Vereins“ innehatte, war es auch, der diesen wiederbelebte. Im Oktober 1924 auf dem 15. Deutschen Fortbildungsschultag in Münster erfolgte die Umbenennung des „Deutschen Vereins“ in „Deutscher Verein für Berufsschulwesen“ und die „Die Deutsche Berufsschule“ wurde wieder zur Vereinszeitschrift.²⁴⁰ Über die Inhalte der Zeitschrift bis zur ihrer zweiten Einstellung im März 1935²⁴¹ ist wenig bekannt, und eine genaue Analyse steht noch aus. Es ist aber sicherlich LIERS Vermutung zuzustimmen, daß die „Deutsche Berufsschule“ inhaltlich in der Tradition der „Deutschen Fortbildungsschule“ stand, wie ihr Untertitel „Als: Die Deutsche Fortbildungsschule“ zugleich bezeugte. Thema der Aufsätze war im Schwerpunkt die Berufsschule, sei es unter der Perspektive ihrer bildungstheoretischen Absicherung, ihrer organisatorischen und rechtlichen Rahmenbedingungen oder in bezug auf praxisorientierte Hilfestellungen für die in ihr arbeitende Lehrerschaft. Als bemerkenswerte Leistung der Zeitschrift identifiziert STRATMANN zudem den Beitrag, „... den sie zur Professionalisierung der Berufsschullehrerschaft geleistet hat. In vielen Artikeln begleitete sie die neu profilierte Ausbildung der Lehrer und drängte auf deren hochschulmäßige Qualifizierung.“²⁴²

239 Vgl. SCHULZ, O. M.: 1952, S. 407.

240 Vgl. LIER, M. J.: 1992, S. 237.

241 Entgegen den meisten Zeitschriften der Lehrerverbände wurde die „Deutsche Berufsschule“ nach dem Machtwechsel von 1933 nicht ‚gleichgeschaltet‘ und behielt ihre politische Unabhängigkeit. Diese verteidigte sie auch gegen die Fusionierungspläne der gleichgeschalteten Zeitschrift „Technische Erziehung“ des Deutschen Ausschusses für technisches Schulwesen (DATSCH). Jedoch wurden dem Trägerverein „Deutscher Verein für Berufsschulwesen“ zunehmend die Mittel entzogen und seine Mitglieder wurden sukzessive ausgewechselt, so daß der Verein auf seiner letzten Hauptversammlung im Herbst 1934 seine Auflösung zum 31.03.1935 beschloß. Diese Auflösung hatte zugleich die Einstellung der Zeitschrift zur Folge [vgl. SCHULZ, O. M.: 1952, S. 408].

242 STRATMANN, K.: 1992, S. 620.

Die dritte Phase, die ab 1948 begann, wird von STRATMANN als Neuanfang bestimmt. Nicht ganz korrekt ist seine Gleichsetzung dieses Jahres mit dem neuen Titel der Zeitschrift, denn der erste Nachkriegsjahrgang erschien 1948 noch unter dem alten Titel „Die Deutsche Berufsschule“. Erst der 45. Jahrgang firmierte unter dem neuen Titel: „Die Deutsche Berufs- und Fachschule“ mit dem Untertitel „Monatsschrift für Wirtschaftspädagogik“. Der neuen Namensgebung folgte zugleich die Einrichtung einer neuen Rubrik: „Die wirtschaftspädagogische Forschung“, deren Einführung als Indikator für die sukzessive Öffnung der Zeitschrift für disziplinäre und metatheoretische Fragestellungen, die über den engen Problembereich des Schulalltages hinausgriffen, gelten konnte. Diese Entwicklung war zudem verbunden mit einer schrittweisen „Niveauanhebung“ (aus wissenschaftlicher Perspektive) der Zeitschrift, die insbesondere auch dadurch möglich wurde, als daß die Zeitschrift nicht mehr unter der „Kontrolle“ eines Lehrervereins stand, sondern von Robert WEFELMEYER, dem Direktor des berufspädagogischen Instituts in Frankfurt am Main, herausgegeben wurde, dem es darauf ankam, der wirtschaftspädagogischen Forschung ein Organ zu verschaffen.²⁴³ So resümiert STRATMANN die Entwicklung der Zeitschrift in dieser Phase: „Sie wurde zu einem wissenschaftlich ernst zu nehmenden und ernst genommenen Periodicum, in dem publizieren zu können, nicht mehr selbstverständlich war“.²⁴⁴ Die thematische Öffnung der Zeitschrift auf das ganze Spektrum berufs- und wirtschaftspädagogischer Fragestellungen unter Maßgabe deren wissenschaftlicher Bearbeitung wurde bereits 1970 im Untertitel der Zeitschrift: „Monatsschrift für Berufspädagogik, Wirtschaftspädagogik und Berufsbildungsforschung“ angezeigt und in der Nachbetrachtung von 1980 von den Herausgebern, dem Schriftleiter und dem Verlag deutlich herausgestellt, wenn sie „in eigener Sache“ berichteten:

Die Zeitschrift ist „... jenes Organ, das dem wissenschaftlichen Gespräch dient, das den Fortgang dieses Gesprächs dokumentiert, ja fördert. [...] Das Spektrum der Beiträge umfaßt den gesamten Radius berufs- und wirtschaftspädagogischer Fragestellungen und spricht alle die an, die an ihrer Entfaltung wie Lösung mitarbeiten: in den Betrieben, im Bereich der Weiterbildung, in

243 Vgl. SCHULZ, O. M.: 1952, S. 410.

244 STRATMANN, K.: 1992, S. 621.

den verschiedenen Formen und Stufen des Schulwesens, in Bildungspolitik und staatlicher wie privater Bildungsadministration, in den Einrichtungen der Forschung, der akademischen Lehre und der wissenschaftlichen Weiterbildung.²⁴⁵

Die vierte Phase wurde eingeleitet und ausgedrückt durch die Umbenennung der Zeitschrift in „Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik“ (ab dem Januarheft 1980). Diese vorerst letzte Umbenennung konnte als ein Reflex auf die bereits bestandene thematische Vielfalt und zunehmende Verwissenschaftlichung der Zeitschrift angesehen werden. So signalisierte für HARNEY u. a. die neue Namensgebung der Zeitschrift ihre Ankunft im Wissenschaftssystem. Diese Ankunft ließ sich durch das Niveau der Beiträge und der darüber angesprochenen „neuen“ Klientel kennzeichnen. Das Beitragsniveau befand sich schon lange nicht mehr auf einer besinnlichen und alltagssprachlichen Ebene und folgte nicht mehr den Ansprüchen der Lehrerschaft und deren Organe, sondern zeichnete sich durch die Bindung an szientifische Maßstäbe aus, die den Fokus der Bearbeitung in einer distanziert-analytischen und methodisch-expliziten Vorgehensweise fand. Die demgemäß tendenziell praxisindifferenten Beiträge sprachen insofern nicht mehr die ursprüngliche Klientel der Lehrerschaft an, sondern zunehmend die der berufs- und wirtschaftspädagogischen Expertenschaft.²⁴⁶ Diese Entwicklung entspricht bis heute der Zielsetzung der Zeitschrift, die HAUPTMEIER – ab 1976 der Schriftleiter der ZBW - 1988 wie folgt darlegt:

„Im Vordergrund stehen nach wie vor die Darstellung der deutschsprachigen wissenschaftlichen Forschungsarbeiten im Bereich der Berufs- und Wirtschaftspädagogik sowie ihrer Umsetzung in die Unterrichts- und Ausbildungspraxis.“²⁴⁷

245 HERAUSGEBER, SCHRIFTFLEITER UND VERLAG der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik: „... in eigener Sache“. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 76 (1980) 1, S. 1.

246 Vgl. HARNEY, K.; BORMANN, K.; WEHRMEISTER F.: Das Berufsbildungssystem als Erschwernis der Berufs- und Wirtschaftspädagogik: Strukturelle Dilemmata und Möglichkeiten der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW). In: STRATMANN, K. (Hrsg.): Berufs- und wirtschaftspädagogische Zeitschriften: Aufsätze zu ihrer Analyse. Frankfurt am Main 1994, S. 391-392.

247 HAUPTMEIER, G.: In eigener Sache. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 84 (1988) 1, S. 1.

Die Kurzbeschreibung der Entwicklung der ZBW hat hinreichend verdeutlicht, daß die inhaltsanalytische Bearbeitung der Zeitschrift, die unter dem Anspruch steht, nicht nur ein Bild der Zeitschrift, sondern zugleich eines der Berufs- und Wirtschaftspädagogik als wissenschaftliche Disziplin zu zeichnen, erst in der dritten Periode einsetzen kann. Zeichnet sich doch beginnend mit dieser Phase die damalige „Deutsche Berufs- und Fachschule“ durch ihre redaktionelle Unabhängigkeit, ihr zunehmend offen gestaltetes Profil und eine stetige Verwissenschaftlichung der Beiträge aus. Diese grobe Festlegung des Erhebungszeitraumes gilt es, für die eigene inhaltsanalytische Untersuchung zu präzisieren.

2.3.2 Bestimmung des Erhebungszeitpunktes und Begrenzung der Erhebungseinheiten

Für das Anliegen, Bezüge zwischen der Zeitschrift und der wissenschaftlichen Disziplin herzustellen, ist die Zeit ab 1960 von besonderer Bedeutung. Es ist davon auszugehen, daß sich die ZBW ab den 60er Jahren unter wissenschaftlichen Aspekten zunehmend konsolidierte. Gestützt werden kann diese Annahme durch das Resümee STRATMANNs zur Entwicklungsgeschichte der Zeitschrift, welches er anläßlich ihres einhundertjährigen Jubiläums zieht. In seinem knappen Rückblick stellt er fest, daß die wissenschaftliche Profilierung der Zeitschrift in diesem Zeitraum begann und „... sich in den Jahrgängen der 60er Jahre zum ersten Mal ausgesprochen kontrovers angelegte Beiträge (finden) ...“²⁴⁸ welche sich nicht mehr auf „sakrosankte“, sondern auf wissenschaftliche Argumente stützen. Die Festlegung des Beginns des Erhebungszeitraumes auf das Jahr 1960 erfolgt insofern nicht aus willkürlichen oder pragmatischen Gründen, sondern aus methodischen Erwägungen.

Vornehmlich aus arbeitsökonomischen Gründen erfolgt die Beschränkung der Abfolge der Erhebungseinheiten im zweijährigen Rhythmus (d. h. 1960; 1962; 1964 usw.), im Zeitraum von 1960 bis 1998, wenngleich methodische Aspekte auch hier Berücksichtigung finden, wie noch darzulegen sein wird.

248 STRATMANN, K.: 1992, S. 621.

Durch die gewählte Vorgehensweise werden 20 Jahrgänge der ZBW komplett erhoben. Daraus resultiert eine Datenbasis, die quantitativ einem Umfang von 1.192 Beiträgen mit 12.505 Seiten entspricht. Der einzelne Beitrag wird hier als die zu analysierende Elementareinheit definiert, welcher von Personen oder Personengruppen selbständig verfaßt, unter einer spezifischen thematischen Problem- bzw. Fragestellung gestellt und zumeist unter Verwendung von Referenzliteratur bearbeitet wurde. Außerhalb der Analyse bleiben somit Rezensionen, Berichte, Bibliographien, Mitteilungen, Nachrufe und Anzeigen²⁴⁹. Ebenso wenig werden Repliken, die in den jüngeren Jahrgängen vorfindbaren Editorials und die außerhalb der Reihe erscheinenden Sonderhefte der Zeitschrift berücksichtigt. Die drei eben genannten „Einheiten“ entsprechen zwar dem oben aufgeführten Auswahlkriterium, bleiben aber unberücksichtigt, um insbesondere bei der Häufigkeitsanalyse die Anzahl der jeweils publizierenden Autoren nicht zu verfälschen und/oder die thematische Relevanz nicht überzubewerten (sofern diese überhaupt durch die Häufigkeit des Vorkommens bestimmt werden kann).

Die Einsortierung des Materials in einzelne Erhebungsdimensionen erfolgt - dies sei ausdrücklich betont – nicht auf der Grundlage des Titels der jeweiligen Abhandlung. Die Klassifizierung der Titelwörter ist innerhalb der Zeitschriftenanalyse ein häufig angewandtes Verfahren zur Bestimmung von thematischen Profilen und deren Entwicklung²⁵⁰, es birgt aber meines Erachtens spezifische methodische Probleme. So kann gegen dieses Verfahren erstens eingewendet werden, daß Titel bzw. Titelwörter entweder allgemeiner oder spezifischer ausfallen können als der jeweilige Inhalt des Textes, und

249 Das Ausgrenzen von fachdidaktischen Rubriken und den darunter zugeordneten Beiträgen aus einer erziehungswissenschaftlichen Zeitschriftenanalyse - wie bei KEINER geschehen - halte ich, unter dem Anspruch, die thematische Entwicklung der Erziehungswissenschaft nachzuzeichnen, für problematisch, zumindest aber für erklärungsbedürftig [vgl. KEINER, E.: 1999, S. 106].

250 Eine thematische Klassifizierung über Titelwörter erfolgte z. B. in dem Forschungsprojekt

- „LEWERZ – Die Lehrgestalt der westdeutschen Erziehungswissenschaft von 1945 bis 1990.“ von H.-G. HERRLITZ und H. HAUENSCHILD, in dem die Lehrveranstaltungsbezeichnungen von 1945 bis 1990 an ausgewählten Universitäten erhoben und klassifiziert wurden.
- „Erziehungswissenschaft in Deutschland 1926 bis 1955“ von K.-P. HORN, H.-E. TENORTH und L. HELM, die neben einer Lehrangebotsanalyse eine Zeitschriftenanalyse durchgeführt haben.

zweitens ist es methodisch besonders problematisch, daß der Kontext des Titelmaterials nicht bzw. nicht eindeutig erschlossen werden kann.²⁵¹ Eine Zurechnung zu den thematischen Kategorien bleibt somit höchst vage. Diese Einwände kamen in einer Voruntersuchung zur vorliegenden Untersuchung in unterschiedlicher Ausprägung zum Tragen. Insgesamt hat sich gezeigt, daß Rückschlüsse von Titelwörter auf die Inhalte und deren anschließende Zurechnung zu einzelnen thematischen Kategorien im Korpus der ZBW nur sehr bedingt gezogen werden konnten.²⁵² Ein Beispiel soll an dieser Stelle genügen: Allein aus dem Titel „Berufliche Schule installiert Unix-Rechner“²⁵³ ließ sich nicht ermitteln, ob es sich hierbei inhaltlich um einen Beitrag zur beruflichen Didaktik oder zur Ausstattung der Institution Schule handelte. Ferner ist anzumerken, daß sich das Titelmateriale für die tiefgreifende Analyse, die sich z. B. auf die in den Artikeln zugrunde gelegten Methodenmuster (vgl. Kapitel IV, Pkt. 4.3.3) bezieht, als völlig ungeeignet erwies. Insofern wird zur Einordnung der Aufsätze in die Klassifikationsschemata grundsätzlich jeder Beitrag vollständig gelesen. Dieser äußerst zeit- und arbeitsintensive Vorgang der Einordnung des Textmaterials unter den jeweiligen Bedeutungskategorien verdeutlicht die erforderliche Beschränkung der Analyse. Bedenkt man zudem, daß unter Anwendung dieser Verfahrensweise 1.192 Abhandlungen ohne die direkte Mithilfe von Codierern bewerkstelligt werden mußte, so wird die Notwendigkeit der Begrenzung der Auswahleinheiten auf jeden zweiten Jahrgang der ZBW

251 Zur Legitimierung dieses Verfahrens trotz aller genannten methodischen Probleme vgl. HORN, K.-P.; TENORTH, H.-E.; HELM, L.: Zur Klassifikation des Wissens der Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert. In: HORN, K.-P.; WIGGER, L. (Hrsg.): Systematiken und Klassifikationen in der Erziehungswissenschaft. Weinheim 1994, S. 240-243. (Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft; Band 15).

252 Zum gleichen Schluß kam auch DUDEK, der in seinem vom DFG geförderten Projekt zur „pädagogischen Verarbeitung des Nationalsozialismus in der BRD und DDR (1945 - 1990)“ ebenfalls eine Klassifizierung über das Titelmateriale ablehnt [vgl. DUDEK, P.: Nationalsozialismus in der pädagogischen Publizistik. Eine Möglichkeit der Klassifikation des Wissens über die NS-Vergangenheit und ihre Grenzen. In: HORN, K.-P.; WIGGER, L. (Hrsg.): Systematiken und Klassifikationen in der Erziehungswissenschaft. Weinheim 1994, S. 304. (Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft; Band 15)].

253 KRIEGER; E. A.: Berufliche Schule installiert Unix-Rechner. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 86 (1990), S. 355-359.

vollends deutlich.^{254/255}

Während die Auswahleinheiten aus arbeitsökonomischen Gründen begrenzt wurden, erfolgte die Einhaltung von gleichmäßigen Erhebungsabständen (1960; 1962; 1964 usw.) aus methodischen Gründen.²⁵⁶ Im Gegensatz zum Verfahren der Zufallsstichprobe erlaubt die genannte Vorgehensweise neben der Erstellung von einfachen Häufigkeitsanalysen (Frequenzanalysen) das Aufstellen von Zeitreihen. Dem zeitlichen Aspekt kommt in der vorliegenden inhaltsanalytischen Untersuchung eine besondere Bedeutung zu, da es Ziel

- 254 Trotz der Begrenzung der in die Analyse einfließenden Jahrgänge und Beiträge wird meines Erachtens die gewählte Problemstellung adäquat bearbeitet und die Analyseergebnisse und Schlußfolgerungen werden gut abgesichert. Eine Vollerhebung hätte nicht per se zu „besseren“ Forschungsergebnissen geführt. So resümiert MEINEFELD bei der Frage nach der Generalisierbarkeit von Ergebnissen, die auf einer beschränkten Anzahl von Untersuchungseinheiten basieren: „... Die ‚Regel‘: ‚Je größer der Erhebungsumfang, desto besser ist die Forschung‘, ... ist obsolet. In manchen Fällen genügt durchaus die – geringe – Zahl der herangezogenen Fälle, um die Schlußfolgerungen abzustützen, in vielen anderen sind die Grenzen der finanziellen und personellen Kapazität so eng gesetzt, daß ‚mehr nicht möglich ist‘, das derart begrenzte Verfolgen der Problemstellung aber dennoch einen Erkenntnisgewinn verspricht und ein Verharren auf der reinen Lehre der Methodologie unfruchtbar wäre“ [MEINEFELD, W.: Die Rezeption empirischer Forschungsergebnisse – eine Frage von Treu und Glaube? Resultate einer Analyse von Zeitschriftenartikeln. In: Zeitschrift für Soziologie 14 (1985) 4, S. 304]. Anzumerken ist nur noch, daß bei der vorliegenden Untersuchung nicht von einer „geringen Zahl“ der zu analysierenden Fälle gesprochen werden kann.
- 255 Vergleichbare Untersuchungen aus anderen Wissenschaftsgebieten sind im Zuge größerer Forschungsprojekte entstanden und weisen eine ganze Reihe von Codierer und Mitarbeiter aus, ohne deren Hilfe die Realisation dieser Projekte nur schwer möglich gewesen wäre bzw. sich die Forschungsvorhaben zeitlich in die Länge gezogen hätten.
Um nur zwei Beispiele zu nennen:
- Im Projekt LEWERZ bedanken sich die Autoren im Vorwort der Studie bei 11 Personen für deren Mithilfe. Vgl. HAUENSCHILD, H.; HERRLITZ, H.-G.; KRUSE, B.: Die Lehrgestalt der westdeutschen Erziehungswissenschaft von 1945 bis 1990 -LEWERZ-. Göttingen 1993. (Göttinger Beiträge zur erziehungswissenschaftlichen Forschung Nr. 6/7).
 - ANDRÄ bedankt sich im Nachwort seiner Dissertation bei zwei Codierern, zwei „Computerexperten“ und vier weiteren Mithelfern. Vgl. ANDRÄ, S.: Das Informationsangebot der Bundeswehr im Bereich der politischen Bildung. Eine quantitative Inhaltsanalyse von 15 Jahrgängen (1958-1972) der Zeitschrift „Information für die Truppe“. München 1978.
- 256 Die Aufnahme des Datenmaterials erfolgte jedoch nicht gemäß der genannten jahrgangsbezogenen Reihenfolge, sondern in unregelmäßiger Folge (z. B. 1960, 1988, 1976, 1990 usw.). Damit sollten mögliche Habitualisierungseffekte während der Analyse vermieden werden.

der Analyse ist, die historisch wechselnden thematischen, methodischen usw. Entwicklungen im zeitlichen Längsschnitt darzustellen. Die gleichmäßig gebildeten Intervallabstände erlauben in der grafischen Präsentation das Hinzufügen von Trendlinien, die zugleich die ausgelassenen Jahrgänge überspannen. Somit lassen sich anschaulich Entwicklungstrends darstellen und einer Interpretation zuführen.

Unter Einbeziehung des Erhebungsmaterials und –zeitraumes sind im nachfolgenden Abschnitt Klassifikationsschemata zu entwickeln, um die soziale und kognitive Verfaßtheit der disziplinären Berufs- und Wirtschaftspädagogik differenziert erfassen zu können.

2.4 Entwicklung und Bestimmung der Klassifikationsschemata

2.4.1 Vorbemerkungen

Die Bearbeitung der aufgeführten Erkundungsfragen (s. Pkt. 2.2) setzt natürlich ein jeweils spezifisches inhaltsanalytisches Instrumentarium voraus, welches die im Korpus vorkommende Vielfalt der personenbezogenen Daten und Themen sowie die Heterogenität in der Wissens- und Aussagestruktur der Beiträge und der Methodenmuster in sich aufnimmt, formalisiert und strukturiert, um letztendlich die Erschließ-, Analysier- und Interpretierbarkeit der vermuteten sozialen und kognitiven Struktur- und Entwicklungslinien innerhalb der Zeitschrift und der Disziplin zu ermöglichen.

Die bislang vorgenommenen Darlegungen zur formalen, sozialen und kognitiven Untersuchungseinheit und die in den untersuchungsleitenden Fragestellungen angesprochenen Erhebungsdimensionen werden im nachstehenden Schaubild zusammengefaßt. Die Abbildung 6 soll zugleich als Übersicht für die nachfolgend zu erläuternden Klassifikationsschemata dienen.

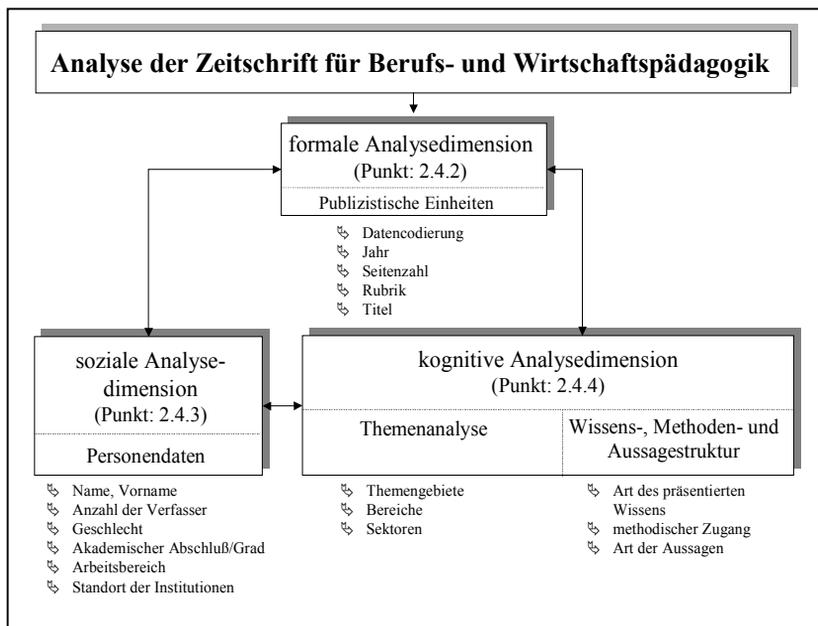


Abbildung 6: Untersuchungsdimensionen und -einheiten der Inhaltsanalyse

2.4.2 Formale Analysedimensionen: Die publizistischen Einheiten

Die der Analyse zugrunde gelegten publizistischen Einheiten wurden bereits im Punkt 2.3.2 ausführlich beschrieben und bestimmt. An dieser Stelle werden deshalb nur in kurzer und übersichtlicher Form die aufsatzbezogenen Erhebungsdimensionen der Analyse vorgestellt.

- **Datencodierung / Beitragsnummer:**

Um eine EDV gestützte Datenverarbeitung zu ermöglichen, war es zunächst notwendig, die 1.192 Aufsätze eindeutig zu kennzeichnen, damit eine Weiterverarbeitung der erhobenen Daten mit Statistik- und Datenbankprogrammen gewährleistet werden konnte.²⁵⁷ So erhielt jeder einzelne Aufsatz eine Beitragsnummer, die zum einen jeden Autor / jede Autorin mit seinem / ihrem Artikel verbindet und zum anderen ein schnelles Auffinden des Aufsatzes im jeweiligen Jahrgang und Heft der ZBW sicherstellt. Diese Beitragsnummer setzt sich aus einer achtstelligen Zahlenreihe zusammen, beispielsweise 64531539. Die ersten beiden Zahlen kennzeichnen den Jahrgang der ZBW (64. Jahrgang), die dritte bis fünfte Zahl verweisen auf die erste Seite und die sechste bis achte Zahl auf die letzte Seite des Aufsatzes.

Diese Form der Beitragscodierung ermöglichte es zudem, das

- **Jahr** des Aufsatzabdruckes festzuhalten (so entspricht der 64. Jahrgang aus dem obigen Beispiel dem Jahr 1968) und die
- **Seitenanzahl** des Aufsatzes zu dokumentieren (z. B. entspricht die Code-nummer 64531539 einem Aufsatzumfang von 9 angefangenen Seiten). Somit können grobe quantitative Aussagen über den Umfang der

257 Die Datenerfassung erfolgte unter Verwendung des Datenbankprogrammes Microsoft Access 2.0 für Windows 95/98. Diese relationale Datenbank besitzt neben der Verwaltung großer Datenbestände den Vorteil, daß verschiedene Datenelemente in beliebiger Beziehung zueinander gesetzt und ausgewiesen (in Form von Tabellen und Berichten) werden können. Zudem läßt das Programm die Erstellung eigener Eingabemasken zu, die entsprechend den spezifischen Untersuchungsanforderungen angepaßt und aufgebaut werden können. Insofern wird durch die Verwendung von Access 2.0 eine komfortable und effiziente Datenerfassung und -verarbeitung möglich. Die statistische und graphische Aufbereitung der Daten wurde mit dem Tabellenkalkulationsprogramm Microsoft Excel vorgenommen. Die Verwendung dieser Standardprogramme sichert zugleich zukunftsbezogen die Möglichkeit der späteren Weiterbearbeitung und Vervollständigung der Datenbestände aufgrund einer kontinuierlichen Weiterentwicklung der Programme bei gleichzeitiger Sicherstellung ihrer zukünftigen gegenseitigen Passung.

Bearbeitung eines bestimmten Themas getroffen werden.²⁵⁸

▪ **Rubrik – die Platzierung im Heft:**

Zeitschriften - so auch die ZBW - strukturieren ihre Beiträge gemäß mehr oder minder deutlich abgrenzbaren Schwerpunktbereichen. Dem Leser dienen diese Rubriken als Orientierungshilfe für eine erste grobe Einordnung des jeweiligen Themas. Je nach Strukturierungskraft und –qualität der verwendeten Rubriken lassen sich durch ihre Analyse „... mögliche Relevanzhierarchien ... identifizieren ...“²⁵⁹

▪ **Titel / Untertitel:**

Titel und Untertitel eines Aufsatzes wurden zunächst nur der Vollständigkeit halber aufgenommen. Das Titelmateriale steht grundsätzlich für weitere (hier nicht vorgenommene) quantifizierende Analysen bestimmter Titel- und Stichwörter und deren Okkurrenzen zur Verfügung.

258 Eine stichprobenartige Wort- und Zeichenausählung von jeweils vier zufällig ausgewählten Seiten der nachstehende Jahrgänge hat – wie die angeführte Tabelle zeigt - ergeben, daß eine präzise jahrgangsbezogene Richtung über den quantitativen Umfang der Aufsätze in der ZBW nicht abgegeben werden kann. Dies ist auf wechselnde Schrifttypen, unterschiedliche Schriftgrade und verschiedenartige Zitterweisen zurückzuführen.

Jahrgang	Wörter pro Seite (arithmetisches Mittel bezogen auf vier Seiten; gerundet)	Zeichen (ohne Leerzeichen; gerundet)
1962	467	2921
1968	403	2772
1974	432	2888
1980	467	3160
1984	515	3476
1988	394	3587
1994	436	3056

Tabelle 1: Satzspiegel der ZBW

259 KEINER, E.: 1999, S. 123.

2.4.3 Soziale Analysedimensionen - Die personenbezogenen Kategorien -

Die autorInnenbezogenen Daten stecken als *sozialer* Bezugspunkt der Analyse den berufs- und wirtschaftspädagogischen Kommunikationsrahmen ab. Die AutorInnen werden in ihrer Gesamtheit als die „historischen Akteure“²⁶⁰ der wissenschaftlichen Kommunikation verstanden, die unter Berücksichtigung des zugrunde gelegten Sample, die jeweils gegenwärtige disziplinäre Verfaßtheit der Berufs- und Wirtschaftspädagogik bilden. Die Kommunikationsgemeinschaft wird - wie bereits dargelegt - nicht auf den engeren Kreis der Berufs- und WirtschaftspädagogInnen reduziert, die eine Lehrtätigkeit an einer wissenschaftlichen Hochschule ausüben, sondern schließt alle Personen und Personengruppen ein, die an „kommunikativ vermittelten Reflexionsprozessen“²⁶¹ über relevante berufs- und wirtschaftspädagogische Forschungs- und Handlungsfelder Anteil haben. Die Erfassung und Analyse der autorInnenbezogenen Daten läßt ein differenziertes Bild über die am wissenschaftlichen Diskurs teilnehmenden Personen entstehen.

Bei der Zuordnung der personenbezogenen Daten zu den einzelnen Items der nachfolgenden sechs Erhebungsdimensionen kamen folgende Regeln zur Anwendung:

1. Die Zuordnung zu den einzelnen Items erfolgt in erster Linie auf Grundlage der Selbstangaben der AutorInnen, abgedruckt im Autorenspiegel der Zeitschrift.
2. In den Jahrgängen, in denen aufgrund mangelnder Dokumentation der „Autorenprofile“ diese Zurechnungsmöglichkeit fehlt, werden zur Vervollständigung der jeweiligen Daten weitere Quellen herangezogen. Hierbei handelt es sich um
 - a) Datenbestände aus biographischen Handbüchern, wie z. B. „Kürschners Deutscher Gelehrtenkalender“;
 - b) Autorenspiegel anderer Zeitschriften, wie z. B. „Wirtschaft und Erziehung“ und „Die berufsbildende Schule“;

260 KEINER, E.: 1999, S. 108.

261 HORN, K.-P.; TENORTH, H.-E.; HELM, L.: 1994, S. 238.

- c) Autorenspiegel und Lebensläufe von AutorInnen, die aus verschiedenen Monographien und Sammelwerken gewonnen werden.²⁶²
3. Die Bestandsaufnahme erfolgt im Verfahren einer eindeutigen und zeitpunktbezogenen Codierung; d. h. die jeweiligen Daten werden zeitgenau mit dem Erscheinen der Abhandlung im Zuge einer Einfachcodierung aufgenommen.

Im folgenden werden die einzelnen Erhebungsdimensionen vorgestellt und deren Ausprägungsmerkmale erläutert.

▪ **Name des Autors / der Autorin bzw. der AutorInnen**

Die Erfassung des Vor- und Nachnamens erfolgt von bis zu maximal zwei AutorInnen. Mit dieser Vorgehensweise werden namentlich 97% der Aufsätze vollständig erfaßt. Die verbleibenden 3% beziehen sich auf Artikel, die von mehr als zwei Autoren verfaßt worden sind.

▪ **Anzahl der AufsatzverfasserInnen**

Mit der Erfassung der Anzahl der AufsatzautorInnen sind die Publikationskooperationen erfaß- und analysierbar.

▪ **Geschlecht**

Die Kategorie „Geschlecht“ dient in der Häufigkeitsanalyse zur Erfassung des absoluten und relativen Verhältnisses von männlichen und weiblichen Autoren, bezogen auf die Gesamtzahl der zu erhebenden Abhandlungen. In Beziehung gesetzt zur kognitiven Dimension der Analyse läßt sich zugleich eine mögliche geschlechterdifferente Themenbearbeitung herausstellen.

▪ **Akademischer Abschluß/Grad**

Der akademische Abschluß bzw. Grad der publizierenden AutorInnen gibt in erster Linie Aufschluß über das „akademische Profil“ der Zeitschrift in seiner historischen Entwicklung. Bezogen auf die AutorInnen, die kontinuierlich in der ZBW publizieren, ist im Laufe der Zeit zugleich deren akademische Entwicklung dokumentierbar.

262 In wenigen Ausnahmefällen und bei Erschöpfung aller anderen Möglichkeiten wurden auch zur Vervollständigung der Daten KollegInnen befragt.

Die Kategorie „akademischer Abschluß/Grad“ wird durch die nachstehende Einteilung operationalisiert.

1. DoktorIn	2. (Diplom-)HandelslehrerIn
3. (Diplom-)GewerbelehrerIn	4. Diplom
5. ProfessorIn	6. PrivatdozentIn
7. Magister	8. anderer Abschluß
9. kein Abschluß (z. B. bei StudentInnen)	10. unbekannter Abschluß

Abbildung 7: Kategorienraster zur Bestimmung der akademischen Abschlüsse der AutorInnen

▪ **Arbeitsbereich der AutorInnen**

Um der Vielzahl von (zum Teil historischen) Institutionsbezeichnungen und der Eingliederung von z. B. berufspädagogischen Instituten in Universitäten gerecht zu werden, wird folgende Differenzierung vorgenommen.

Hochschulbereich	1. Universität
	2. Technische Universität
	3. Hochschule
	4. Gesamthochschule
	5. Pädagogische Hochschule
	6. Technische Hochschule
	7. Wirtschaftshochschule
	8. Fachhochschule
	9. Berufspädagogische Hochschule
	10. Staatl. berufspädagogisches Institut
	11. Berufspädagogisches Institut

Fortsetzung der Abbildung

Fortsetzung der Abbildung

Schulbereich	12. (Berufs-)Schule
Studienseminare	13. berufspädagogisches Studienseminar
	14. Studienseminar für das Lehramt an berufsbildende Schulen
	15. Studienseminare für andere Bereiche
öffentlicher Arbeitsbereich	16. Bildungsverwaltung
	17. öffentliches Forschungsinstitut
	18. anderer öffentlicher Bereich
privatwirtschaftlicher Arbeitsbereich	19. privatwirtschaftliches Forschungsinstitut
	20. Verbände / Interessengruppen / Parteien
	21. anderer privatwirtschaftlicher Bereich
sonstige Arbeitsbereiche	22. Berufsförderungswerke
	23. sonstiger Arbeitsbereich
unbekannte Arbeitsbereiche	24. unbekannter Arbeitsbereich

Abbildung 8: Kategorienraster zur Bestimmung der Arbeitsbereiche der AutorInnen

Aus den 11 Kategorien des Hochschulbereichs, die aus dem zu analysierenden Material generiert wurden, wird bereits die Differenzierung des Hochschulsystems ersichtlich. Die Aufnahme der Kategorien 10 und 11 verweist zugleich auf die späte Akademisierung der Gewerbelehrausbildung.

▪ Standort der Institutionen

Zum Arbeitsbereich wird zugleich der Standort (Ortsname inkl. Postleitzahl und Land) der jeweiligen Institution erhoben. Anhand dieser Daten läßt sich zum einen die internationale Öffnung bzw. Schließung des Kommunikationsraumes der Zeitschrift erkennen, und zum anderen lassen sich möglicherweise regionale Räume und Zentren ausfindig machen, die besonders den Diskurs in der ZBW mitbestimmen (z. B. in Verbindung mit dem jeweiligen Herausbergremium).

2.4.4 Kognitive Analysedimensionen

2.4.4.1 Themenanalyse

2.4.4.1.1 Systematisierungs- und Klassifikationsprobleme in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik

2.4.4.1.1.1 Die vergebliche Suche nach einer Systematik

Erschlossen sich in der formalen und sozialen Erhebungsdimension die Kategorien weitestgehend aus dem Material selbst, so ist für die kognitive Erhebungseinheit - insbesondere für die Analyse der thematischen Konjunkturen in der ZBW - ein eigenes Klassifikationsschema zu konstruieren. Das Ziel der nachfolgenden Erörterung ist auf die Begründung der Notwendigkeit gerichtet, ein entsprechendes Untersuchungsdesign zu entwickeln. Es soll aufgezeigt werden, daß die Suche nach einem Schema, welches das „berufs- und wirtschaftspädagogische Wissen“ systematisch abbildet und in sich aufnimmt, ergebnislos blieb und sich somit die Neukonstruktion einer Klassifikation als unabdingbar erwies.

Bei der folgenden Begutachtung der in der Disziplin vorliegenden Systematisierungs- und Klassifikationsversuche und -probleme kann es nicht um deren differenzierte Analyse und Beschreibung gehen, um dann im einzelnen die jeweils spezifische Untauglichkeit dieser Ordnungsversuche für den angestrebten Überblick über die Trends der Themenentwicklung darzulegen. Das verhindert bereits die Vielzahl der vorliegenden Systematiken und Klassifikationen. Deshalb werden vielmehr grundsätzliche Aspekte angeführt und mit „pointiert“ exemplarischen Beispielen versehen, um so die Nichtberücksichtigung von „Scheinalternativen“ zu begründen.

Eine systematische Aussagepräsentation bzw. eine „verlässliche“²⁶³ Klassifikation über das jeweils vorhandene und neu dazugekommene Wissen gilt

263 Wenn hier von der Verlässlichkeit von Wissensklassifikationen gesprochen wird, so ist diese zeit-relativ zu verstehen und keinesfalls statisch. Die Historizität von Wissen und deren Klassifikation gilt es also zu berücksichtigen.

spätestens seit der Aufklärung als ein konstitutives Wissenschaftskriterium.²⁶⁴ Im Idealfall müßte jede wissenschaftliche Disziplin über eine einheitliche Systematik ihrer Wissensbestände verfügen, die sich aus der Realisation einer

264 Die 1637 erschienene Abhandlung von René DESCARTES „Discours de la méthode pour bien conduire sa raison, et chercher la vérité dans les sciences“ [DESCARTES, R.: 1960, S. 15-16] gilt als Wegbereiter und Fundament für die neuzeitliche Wissenschaft. In dieser Abhandlung hat DESCARTES der modernen Wissenschaft und den Wissenschaftlern sowohl Methoden der Erkenntnisgewinnung - wie den forschungsleitenden Skeptizismus, das Prinzip der analytischen Zerlegung eines Problems und die logische Schlußfolgerung - vorgegeben, als auch die Aufgabe zugewiesen, das vorhandene und neu gewonnene Wissen zu ordnen, wobei die Vollständigkeit der „Wissensabbildung“ gewahrt werden sollte.

Seither gelten für die wissenschaftlichen Disziplinen eine Klassifikation des jeweiligen Wissens und der gewonnenen Erkenntnisse sowie das methodische Vorgehen als konstitutive Wissenschaftskriterien. Wenngleich man heute der Vorstellung DESCARTES, daß „die Wissenschaft von deduktiver Form“ [MCMULLIN, E.: 1980, S. 740] sei und insofern durch Anwendung einer axiomatisch-deduktiven Methode eine in sich „geschlossene Kette des Wißbaren“ [BLANKERTZ, H.: 1982, S. 24] erzeugt werden könnte, welche sich in einer vollständigen quasi „natürlichen“ Klassifikation der Dinge abbilden ließe, nicht mehr folgen kann. Denn es ist der Verdienst der Aufklärung, daß es Wissenschaft „nicht mit der Abbildung und Repräsentation der Ordnung der Dinge zu tun, sondern mit der Gestaltung und Erfindung dieser Ordnung.“ [BOHLENDER, M.: 1994, S. 343] „Ordnung - so MEYER-DRAWE - wird nicht mehr offenbart, ... sie wird auch nicht in der Vergleichung mit den Dingen gestiftet, sie steht den Dingen als Raster gegenüber.“ [MEYER-DRAWE, K.: 1994, S. 365] Systeme und Klassifikationen – als jeweils spezifische Ordnungsleistung - können demnach nicht mehr definiert werden als „... eine Theorie der wahren Struktur des ... Wissens“, [ENGELIEN, G.: 1971, S. 13] sondern vielmehr als eine vom Forscher entwickelte theoretisch konsistente und logisch begründbare Konstruktion, auf deren Folie ein Bild einer (denk-)möglichen Ordnung erzeugt wird.

Die vollständigen Literaturhinweise zur obigen Fußnote wurden aus Gründen der besseren Lesbarkeit des Textes ans Ende gestellt:

- DESCARTES, R.: Von der Methode. (1637). Herausgegeben und übersetzt von: GÄBE, L.: Hamburg 1960, S. 15-16. (Philosophische Bibliothek; Bd. 26a).
- MCMULLIN, E.: Geschichte der Wissenschaft. In: SPECK, J. (Hrsg.): Handbuch wissenschaftstheoretischer Begriffe. Göttingen 1980, S. 740. (Band 3).
- BLANKERTZ, H.: Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar 1982, S. 24.
- BOHLENDER, M.: Ordnen, Klassifizieren, Systematisieren. Überlegungen zur Praxis der Wissenschaft. In: HORN, K.-P.; WIGGER, L. (Hrsg.): Systematiken und Klassifikationen in der Erziehungswissenschaft. Weinheim 1994, S. 343. (Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft; Bd. 15).
- MEYER-DRAWE, K.: Der armierte Blick. Randbemerkungen zur ordnenden Tätigkeit. In: HORN, K.-P.; WIGGER, L. (Hrsg.): Systematiken und Klassifikationen in der Erziehungswissenschaft. Weinheim 1994, S. 365. (Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft; Bd. 15).
- ENGELIEN, G.: Der Begriff der Klassifikation. Hamburg 1971, S. 13. (Forschungsberichte des Instituts für Kommunikationsforschung und Phonetik der Universität Bonn; Band 36).

korrelierenden Theorie über den Gegenstandsbereich ergebe.²⁶⁵ Daß ein solcher Idealfall in den wissenschaftlichen Disziplinen im allgemeinen und in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik im besonderen nicht vorliegt, soll im folgenden erörtert werden.

In bezug auf den hier zu behandelnden Forschungsgegenstand, „die“ Wissensgestalt der Berufs- und Wirtschaftspädagogik anhand einer Analyse der Beiträge der ZBW zu beschreiben, läßt sich eine gewissermaßen ‚leichte‘ Zugriffsmöglichkeit auf eine der Disziplin zugrunde liegende allgemeingültige Systematik nicht ausfindig und somit nicht nutzbar machen. Die nicht vorhandene Einheitlichkeit ist in der Geschichte der Disziplin bereits bei der Auseinandersetzung um die genaue Disziplinbezeichnung und der damit zusammenhängenden Frage nach der Wissenschaftssystematik abzulesen. Die fehlende systematische Aussagepräsentation in Geschichte und Gegenwart läßt sich exemplarisch durch die folgenden drei Zitate verdeutlichen:

- So stellte 1930 Aloys FISCHER fest: „Systeme der Berufspädagogik oder gar ein beherrschendes System sind noch nicht vorhanden; die vorliegenden Versuche der Gesamtdarstellung sind ... Grundrisse mehr der Fragen und Probleme als erledigende Theorie.“²⁶⁶
- Das Zitat von FISCHER nimmt MÜLLGES 1975 auf und konstatiert 45 Jahre später: „Es kann kein Zweifel daran bestehen, daß dieser desolate Zustand Jahrzehnte später keineswegs überwunden ist, sondern fortbesteht: wissenschaftstheoretisch gesehen, besitzt die Berufspädagogik immer noch keine ‚erledigte Theorie‘, was eine darauf basierende ‚Gesamtdarstellung‘ von vornherein nicht zuläßt.“²⁶⁷
- Aktuell moniert LISOP 1998, daß „wissenschaftssystematisch ... nicht geklärt (ist), wie z. B. Wirtschaftspädagogik und Betriebspädagogik,

265 Vgl. DUTZ, K. D.: Klassifikation und Systematik eines wissenschaftlichen Bereichs. In: DUTZ, K. D. (Hrsg.): Studien zur Klassifikation, Systematik und Terminologie. Theorie und Praxis. Münster 1985, S. 153. (Arbeiten zur Klassifikation; Bd. 5).

266 FISCHER, A.: Beruf und Berufserziehung. In: DEUTSCHES INSTITUT FÜR WISSENSCHAFTLICHE PÄDAGOGIK. (Hrsg.): Lexikon der Pädagogik der Gegenwart. Band 1. Freiburg im Breisgau 1930, Spalte 278.

267 MÜLLGES, U.: Berufstatsachen und Erziehungsaufgabe – Das Grundproblem einer Berufspädagogik als Wissenschaft. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule 71 (1975), S. 818-819.

schul- und betriebsbezogene Fragen sich zueinander verhalten, was nicht selten zu fatalen inneruniversitären Folgen zu Lasten der Disziplin führt.²⁶⁸

Im Wissen um die fehlende Einheitlichkeit resümiert 1990 die SENATSKOMMISSION FÜR BERUFSBILDUNGSFORSCHUNG in ihrer Denkschrift zur Berufsbildungsforschung an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland folgerichtig, daß „die Berufs- und Wirtschaftspädagogik bislang nicht zu einem einheitlichen Wissenschaftsverständnis gefunden (hat).“^{269/270} Die systematische Aussagenpräsentation stellt somit innerhalb der Berufs- und Wirtschaftspädagogik ein ungelöstes und virulentes Problem dar. Dabei hätte sich die Berufs- und Wirtschaftspädagogik - resultierend aus dem Anspruch, als wissenschaftliche Disziplin zu gelten - kontinuierlich des eigenen Wissenschaftsprogramms und des kommunikativ erzeugten Wissens zu vergewissern. Diese Aufgabe hat sie bis heute - wie HENTKE bereits 1982 feststellte - „sträflich vernachlässigt“.²⁷¹

Es dürfte hinreichend deutlich geworden sein, daß die Suche nach einer einheitlichen Systematik, in der die Wissensbestände der Disziplin aufgenommen und präsentiert werden könnten, vergebens verlaufen ist. Angesichts der konstitutions- und strukturbildende Ausgangslage der Disziplin, die grundsätzlich dadurch gekennzeichnet ist, daß bereits unterschiedliche Vorstellungen darüber vorzufinden sind, „was das Ziel von Wissenschaft überhaupt

268 LISOP, I.: 1998, S. 202.

269 SENATSKOMMISSION FÜR BERUFSBILDUNGSFORSCHUNG (Hrsg.): Berufsbildungsforschung an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland: Situation - Hauptaufgaben - Förderungsbedarf. Weinheim, Basel 1990, S. 18. (Denkschrift /Deutsche Forschungsgemeinschaft).

270 Diese Einschätzung zur disziplinären Situation wird von den FachvertreterInnen nicht wie in den obigen drei Beispielen durchweg negativ und kritisch aufgenommen. So deutet STRATMANN - allerdings in einem älteren Aufsatz - die fehlende Einheitlichkeit in der Disziplin als „wissenschaftlichen Reichtum“, „Offenheit“ und „Lebendigkeit“ der Disziplin [STRATMANN, K.: Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: GROOTHOF, H.-H. (Hrsg.): Die Handlungs- und Forschungsfelder der Pädagogik. Königstein/Ts. 1979, S. 285. (Erziehungswissenschaftliches Handbuch; Band V; Teil 2)].

271 HENTKE, R.: Zur Wissenschaftssystematik der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Reaktivierung und Weiterentwicklung verdrängter Konzeptionen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 78 (1982) 1, S. 17.

sein soll ...²⁷², erscheint es auch in Zukunft illusorisch zu sein, von einer grundlegenden Theorie innerhalb der Disziplin auszugehen, auf deren Basis eine Gesamtsystematik gelänge.^{273/274}

272 BECK, K.: Theorieansätze: In: ARNOLD, R.; LIPSMEIER, A. (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. Opladen 1995, S. 458.

273 Daneben hat heute ein Teil der Wissenschaftler die Suche nach einer systematischen Einheit der Disziplin „aufgegeben“, da sie davon ausgehen, daß das erziehungswissenschaftliche und damit auch das berufs- und wirtschaftspädagogische Wissen „... keine theoretische, sondern nur eine topische Ordnung besitzt ...“ [TENORTH, H.-E.; HORN, K.-P.: 1992, S. 315]. Die Disziplin weist also keinen genuinen epistemischen sondern einen topischen, d. h. problem- und bereichsspezifischen Charakter auf, aus dem - so wird gefolgert - eine übergreifende systematische Struktur und eine thematische Einheit der Disziplin nicht gefunden und erzeugt werden kann. Aus den Grundannahmen des topischen Ansatzes schlußfolgert VOGEL, daß „das Problem einer pädagogischen Systematik und Klassifikation sich aufzulösen (scheint): Eine systematische Klassifikation von Wissensbeständen wird unnötig, weil die Elemente dieses Bestandes (gemeint sind i. e. S. Theorien; J. K.) ohnehin nur jeweils situativ, auf eine bestimmte Argumentations- und Entscheidungssituation hin als Stützungen eine Rolle spielen; selbst die Frage, ob eine Theorie nun soziologisch oder genuin pädagogisch zu klassifizieren ist, wird bedeutungslos, weil die Theorie nur im Hinblick auf ihre Stützfunktion in Anspruch genommen wird“ [VOGEL, P.: Klassifikationsprobleme als Ausdruck des defizitären Charakters der Erziehungswissenschaft? In: HORN, K.-P.; WIGGER, L. (Hrsg.): Systematiken und Klassifikationen in der Erziehungswissenschaft. Weinheim 1994, S. 383. (Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft; Bd. 15)].

VOGELS Resümee stützt sich auf die Aussage von WIGGER, der für den topischen Ansatz ausführt: „Der Anspruch einer eindeutigen, einheitlichen und verbindlichen Klassifikation ist aufgrund systematischer Probleme uneinlösbar. In der Pädagogik wird auf dem Hintergrund unterschiedlicher Topiken argumentiert, die sich nicht alle in einer einheitlichen Systematik abbilden lassen. Jeder Versuch einer Systematisierung ist eine neue Topik neben den vorausgehenden ...“ [WIGGER, L.: Probleme der Klassifikation pädagogischer Argumente. In: HORN, K.-P.; WIGGER, L. (Hrsg.): Systematiken und Klassifikationen in der Erziehungswissenschaft. Weinheim 1994, S. 334. (Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft; Bd. 15)]. Deutlich stellt auch PASCHEN heraus, daß „... die Topik (ebenso wenig) hierarchisch oder systematisch abgeschlossen dargestellt werden (kann), da nicht feststeht, welches Argument einmal entscheidend oder das wichtigste für eine spezifische Situation sein wird.“ [PASCHEN, H.: Aufgaben und Instrumente einer argumentativ disziplinierten Erziehungswissenschaft. In: PASCHEN, H.; WIGGER, L. (Hrsg.): Pädagogisches Argumentieren. Weinheim 1992, S. 147. (Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft; Band 12)].

274 Neben dem ausgeführten Grund, der sich auf wissenschaftstheoretische Annahmen über die konstitutive Struktur des Faches bezog, spielen sicherlich auch soziale Gründe eine Rolle. So scheinen sich die Mehrzahl der Vertreter der Disziplin in dem ‚systemlosen System‘ [vgl. TENORTH, H.-E.; HORN, K.-P.: 1992, S. 314] der Berufs- und Wirtschaftspädagogik eingerichtet zu haben, so daß augenscheinlich kein Handlungsbedarf zur Veränderung des Zustandes besteht. Ein falsch verstandener Paradigmenpluralismus in der wissenschaftstheoretischen Diskussion in dem Sinne, daß es nicht mehr lohnenswert sei, sich mit wissenschaftstheoretischen Fragen auseinanderzusetzen, war der Zustandsänderung sicherlich nicht zuträglich.

Das Vorhandensein konkurrierender Theorieansätze über das Wissen und die Gestalt der Disziplin führt letztlich zu einer Reihe von begründeten und legitimierte Systematiken.

2.4.4.1.1.2 Zur Vielfalt systematischer Strukturierungsversuche

Versuche, das berufs- und wirtschaftspädagogischen Wissen in eine Art von System zu bringen, liegen in der Disziplin in größerer Anzahl vor. Diese mehr oder minder theoretisch gut begründeten Systematiken²⁷⁵ lassen sich jedoch hinsichtlich der Erfassung der thematischen Gestalt der Berufs- und Wirtschaftspädagogik nur eingeschränkt verwenden. Grundsätzlich besteht das Problem darin, daß sie

- a) je nach wissenschaftstheoretischem Standort des Konstrukteurs mit unterschiedlichen Vorannahmen „belastet“ und strukturiert sind. Daraus folgt notwendigerweise, daß sie nur eingeschränkt eine Verständigung innerhalb der Disziplin gewährleisten;
- b) in der Regel nur sehr grob strukturiert sind, so daß sie sich für die angestrebte Erfassung der thematischen Entwicklung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik als zu undifferenziert erweisen;
- c) zumeist älteren Datums sind und deshalb nur unzureichend die aktuell in der Disziplin aufgenommenen und diskutierten Problem- und Fragestellungen berücksichtigen.²⁷⁶

275 Daß die „älteren“ Systematisierungsvorschläge grundsätzlich nach ihrer theoretischen Ausformung und der logischen Stringenz ihrer Konstruktion unterscheidbar sind, stellte CZYCHOLL unter dem Aspekt der Stellung und Verortung der „Vergleichenden Wirtschaftspädagogik“ innerhalb verschiedener Systematisierungen fest [vgl. CZYCHOLL, R.: Vergleichende Wirtschaftspädagogik. Möglichkeiten und Grenzen einer vergleichenden erziehungswissenschaftlichen Disziplin. Trier 1971, insbesondere S. 29-55].

276 In diesem Zusammenhang räumt auch VOGEL ein, daß es zudem „... spezifische klassifikatorische (besser: systematische; J. K.) Probleme dort gibt, wo ‚Geschichtlichkeit‘ und ‚historischer Wandel‘ im Bereich der Theoriebildung von konstitutiver Bedeutung sind“ [VOGEL, P.: 1994, S. 375].

Als ein Beispiel sei die Systematisierung der Wirtschaftspädagogik von DÖRSCHEL angeführt. In seinem Buch „Einführung in die Wirtschaftspädagogik“ gliedert er die Wirtschaftspädagogik folgendermaßen:

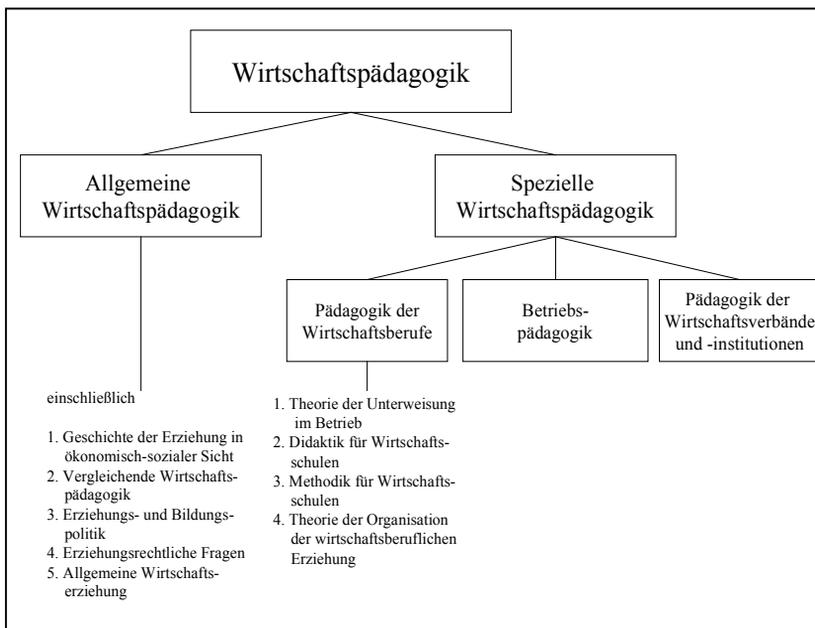


Abbildung 9: Aufbau der Wirtschaftspädagogik als Wissenschaft nach DÖRSCHEL²⁷⁷

Ohne eine systematische Kritik darlegen oder eine detaillierte „Mängelliste“ aufzuführen zu wollen, kann mit Bezug auf die oben genannten grundsätzlichen Einschränkungen zur Verwendbarkeit der in der Disziplin vorliegenden Systematiken beispielhaft festgehalten werden, daß

- a) an dem hierarchischen Begriffsverhältnis von Wirtschaftspädagogik zu Pädagogik der Wirtschaftsberufe (=Berufspädagogik) nicht mehr festzuhalten ist.²⁷⁸ Es hat sich die Gleichrangigkeit beider Begriffe durchge-

277 DÖRSCHEL, A.: Einführung in die Wirtschaftspädagogik. München ³1971, S. 25.

278 Vgl. HENTKE, R.: 1982, S. 19.

- setzt. Ebenso konnte sich die Pädagogik der Wirtschaftsverbände und -institutionen nicht als eigenständiger Bereich einer wie auch immer systematisierten Disziplin behaupten;
- b) die Betriebspädagogik von DÖRSCHER nicht weiter ausdifferenziert wird;
 - c) die Nichtberücksichtigung des gesamten Weiterbildungsbereiches in der Systematik aus heutiger Sicht als inadäquat erscheint.

Die drei oben genannten Kritikpunkte treffen nicht allein - wie der letzte Kritikpunkt suggerieren mag - auf ältere Abhandlungen und Einführungen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik zu, sondern auch auf die „neueren“ Publikationen. Ihnen fehlt oftmals nicht nur der Versuch einer systematischen Gesamtdarstellung des berufs- und wirtschaftspädagogischen Wissens²⁷⁹, sondern bereits die Gliederungen der „neueren“ Einführungen in die Berufs- und Wirtschaftspädagogik zeichnen sich - wie HENTKE schon für die Gesamtdarstellungen der 70er Jahre feststellte²⁸⁰ - durch eher willkürlich anmutende bzw. unter spezifischen Voraussetzungen konstruierte Zusammenstellungen von berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschungs- und Handlungsfeldern aus. Eine Begründung zur Herleitung der verwendeten Gliederung erfolgt in der Regel nicht und die Einordnung in ein wie auch

279 So blenden SLOANE, TWARDY und BUSCHFELD in ihrer Einführung in die Wirtschaftspädagogik den gesamten Bereich der Didaktik und Lehr-/Lernforschung aus. Dies ist aber ein Bereich, dem die universitäre Disziplin ihre Entstehung und Etablierung verdankt und der aus einer Systematik des Faches nicht wegzudenken ist [vgl. SLOANE, P. F. E.; TWARDY, M.; BUSCHFELD, D.: Einführung in die Wirtschaftspädagogik. Paderborn u. a. 1998, S. 10].

REBMANN, TENFELDE und UHE benennen ihre Einführung in die Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Untertitel mit „Eine Einführung in Strukturbegriffe“. Dieser Untertitel läßt vermuten, daß die erwähnten Begriffe wie „Rahmenbedingungen“, „Lernort Schule“, „Zielsetzungen“, „Didaktik beruflichen Lernens und Lehrens“ usw. systematisch in Beziehung zueinander gesetzt werden. Dem ist jedoch nicht so. Die Strukturbegriffe werden in ein allumfassend verzweigtes Netzwerk hineingestellt, welches keine systematische Aussagepräsentation mehr zuläßt. Angemerkt sei unter diesem Blickwinkel, daß es den Strukturbegriffen an Trennschärfe fehlt. Zu fragen wäre z. B., warum die „Bildungspolitik“ nicht unter dem Strukturbegriff „Rahmenbedingungen“ subsumiert wird [vgl. REBMANN, K.; TENFELDE, W.; UHE, E.: Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Eine Einführung in Strukturbegriffe. Wiesbaden 1998].

280 Vgl. HENTKE, R.: 1982, S. 18.

immer geartetes Strukturgefüge obliegt zumeist dem Verantwortungsbereich des Lesers.²⁸¹

Daraus folgt für den hier zu behandelnden Problembereich, daß die Systematisierungsvorschläge allenfalls einen groben Orientierungsrahmen für das angestrebte Klassifikationsschema abgeben können.²⁸²

Die Suche nach Schemata, die für die thematische Analyse nutzbar wären, lenkt den Blick zugleich auf eine Ebene unterhalb der von Systemen und Systematiken. So ist festzustellen, daß die Wissensordnung innerhalb der Disziplin zumeist auf der Ebene „alltagsweltlicher“ Wissensklassifikationen erfolgt. Klassifikationen sind jedoch von Systemen zu unterscheiden und unterliegen spezifischen Konstruktions- und Gültigkeitsaspekten. Beide Aspekte sollen nachfolgend dargelegt werden, um daran anschließend zu begründen, warum die vorhandenen Klassifikationen für die Entwicklung des

281 Während sich das Einführungswerk von DÖRSCHEL entlang seiner systematischen Darstellung gliedert, ist aus der Gliederung des Grundlagenwerkes „Berufsbildung. Annäherung an eine Evolutionäre Berufspädagogik.“ von Rolf ARNOLD zunächst kein systematischer Zusammenhalt erkennbar. Der Inhalt „strukturiert“ sich wie folgt:

1.	Vorwort
2.	Determinanten und Erscheinungsformen beruflicher Bildung
3.	Grundbegriffe, Fragestellungen und Standortbestimmung der Berufspädagogik
4.	Entwicklungen, Wandlungstendenzen und aktuelle Anforderungen in der Berufsbildung
5.	Die Erblast: Die Privilegierung der Allgemeinbildung vor der Berufsbildung
6.	„Klassische“ und neuere Theorien der Berufsbildung im Überblick
7.	Beruf und Technik als bestimmende Merkmale der Berufspädagogik
8.	Schlüsselqualifikationen als Zielgrößen einer ganzheitlichen Berufsbildung
9.	Der Baum des lebendigen Lernens
10.	Lehrpersonal und Lehrerbildung in der beruflichen Bildung
11.	Internationale Kooperation, Systemberatung und Transfer in der Berufsbildung

Abbildung 10: Gliederung des Buches von ARNOLD, R.: Berufsbildung. Annäherung an eine Evolutionäre Berufspädagogik. Hohengehren 1994.

282 Insbesondere die Wissenschaftssystematik der Berufs- und Wirtschaftspädagogik von HENTKE konnte zur Grundlegung der eigenen Klassifikation maßgeblich beitragen. Seine Systematik wird im Abschnitt zur Klassifikationskonstruktion näher erläutert.

eigenen Klassifikationsrasters nicht berücksichtigt werden konnten. Die etwas längere theoretische Vorbemerkung erhält ihre Berechtigung dadurch, daß sie die eigene Klassifikationskonstruktion begründet und sie bezüglich ihrer Reichweite und Geltung in enge „Schranken“ verweist.

2.4.4.1.1.3 Zur Vielfalt von Klassifikationen

In einem präzisen Sinn müssen Systematiken und Klassifikationen bezüglich ihrer je spezifischen Zwecksetzung und Leistungsfähigkeit voneinander unterschieden werden.²⁸³ Im Gegensatz zum System, dessen Ziel in der Herstellung einer Einheitlichkeit liegt,²⁸⁴ „... (setzen) Klassifikationen zwar einen einheitlichen Gesichtspunkt voraus, (stellen) aber keine Einheit dar oder her ...“.²⁸⁵ Das konstituierende Moment jeder Klassifikationen ist vielmehr abhängig vom Erkenntnisinteresse des Forschers sowie seine zugrunde gelegte Theorie über den jeweiligen Gegenstand. Die Klassenbildung obliegt folglich der subjektiven Gestaltung des Forschers. Er entwirft und definiert die Klassen, und von seinen forschungsleitenden Fragestellungen und Zielsetzungen hängt es ab, welche Objekte in welchem Umfang in die Klassifikation einfließen bzw. ausgegrenzt werden.²⁸⁶ Klassifikationen können demnach

283 Vgl. MITGLIEDER DES PHILOSOPHISCHEN INSTITUTS DER UNIVERSITÄT DÜSSELDORF: System und Klassifikation. Versuch einer terminologischen und thematischen Klärung des Begriffsfeldes. In: DIEMER, A. (Hrsg.): System und Klassifikation in Wissenschaft und Dokumentation. Vorträge und Diskussionen im April 1967 in Düsseldorf. Meisenheim am Glan 1968, S. 150-151. (Studien zur Wissenschaftstheorie; Band 2).

284 Die ist allein schon daran erkennbar, daß Systeme keine Residualkategorie zulassen.

285 HORN, K.-P.; WIGGER, L.: Vielfalt und Einheit. Über Systematiken und Klassifikationen in der Erziehungswissenschaft. In: HORN, K.-P.; WIGGER, L. (Hrsg.): Systematiken und Klassifikationen in der Erziehungswissenschaft. Weinheim 1994, S. 18. (Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft; Band 15).

286 Vgl. BARON, W.: Methodologische Probleme der Begriffe Klassifikation und Systematik sowie Entwicklung und Entstehung in der Biologie. In: DIEMER, A. (Hrsg.): System und Klassifikation in Wissenschaft und Dokumentation. Vorträge und Diskussionen im April 1967 in Düsseldorf. Meisenheim am Glan 1968, S. 17. (Studien zur Wissenschaftstheorie; Band 2).

nicht wertneutral konstruiert sein oder werden. Daraus folgt, daß bei der Entwicklung und Beurteilung von Klassifikationen nicht die Kriterien „richtig oder falsch“, sondern ausschließlich die Kriterien „brauchbar oder unbrauchbar“ angelegt werden können.²⁸⁷ In diesem Sinne verstehen sich Klassifikationen als „Werkzeuge der Lehre und Forschung“²⁸⁸, um Übersicht zu gewinnen²⁸⁹, Eigenschaften herauszustellen und um letztlich als Mittel der Erkenntnisgewinnung zu wirken.²⁹⁰

Somit wären grundsätzlich (eine Vielzahl von) Klassifikationen denkbar, die das Wissen einer Disziplin in sich aufnehmen und beschreiben könnten. Allerdings dürfen diese nicht als „Vorstufe eines künftigen Systems“ aufgefaßt werden. Denn aufgrund der „ausdrücklichen Anerkennung einer fundamentalen Verschiedenartigkeit“ des zu klassifizierenden Materials „... können Klassifikationen (im strengen Sinne) weder als Darstellung eines Systems der Wissenschaft, noch als geeignetes Mittel zur Bewahrung oder Herstellung einer sogenannten und mit dem Systembegriff immer verbundenen Einheit der Wissenschaft gelten.“²⁹¹ An einem Ableitungszusammenhang zwischen Klassifikation und System kann nicht festgehalten werden.

Akzeptiert man die beschriebene grundsätzliche Möglichkeit der Wissensklassifizierung, so rückt die Frage nach dem Grad und Anerkennung und der Güte der jeweiligen Klassifikation in den Mittelpunkt der Betrachtung.

287 Vgl. DUDEK, P.: 1994, S. 311.

288 DAHLBERG, I.: Klassifikationen als Werkzeuge der Lehre und Forschung. Frankfurt am Main 1986. (Studien zur Klassifikation; Band 16).

289 Nach ENGELIEN ist eine Klassifikation „ein Kunstgriff des Denkens, um Übersicht in großer Anzahl von wahrnehmbaren und denkbaren Gegenständen zu bringen, das Chaos zu entwirren und das Gedächtnis zu entlasten“ [ENGELIEN, G.: 1971, S. 13].

290 VOGEL bemerkt zu Recht, daß Klassifikationen über die genannten Funktionen hinaus auch „... die Verständigung im Wissenschaftsbetrieb („N. ist von Haus aus Schulpädagoge, jetzt arbeitet er im Bereich der Interkulturellen Erziehung“) und mit Abnehmern und ‚Vertretern‘ pädagogischen Wissens (organisieren)“ [VOGEL, P.: 1994, S. 373].

291 MITTELSTRAß, J.: Die Geisteswissenschaften im System der Wissenschaft (Kapitel I). In: FRÜHWALD, W. u. a.: Geisteswissenschaften heute. Eine Denkschrift. Frankfurt am Main 1991, S. 21.

Angesichts der Konstruktionspluralität auf der Ziel- und Ausgestaltungsebene von Klassifikationen diskutiert VOGEL die Frage nach der Angemessenheit und Qualität der in der Erziehungswissenschaft vorhandenen Klassifikationen. Er kommt zu dem Schluß, daß die Möglichkeit der Wissensklassifizierung nur sinnvoll diskutierbar bleibt, „... wenn man unterstellt, daß trotz des offensichtlichen Mangels eines eindeutigen, entweder apriorisch ableitbaren oder theoretisch stringent begründbaren Klassifikationsschemas nicht von einer völligen Kontingenz der Kategorien und Sub-Kategorien auszugehen ist.“²⁹² Die Möglichkeit von relativ begründbaren Klassifikationen bleibt also bestehen. Dabei handelt es sich - so VOGEL - „... um eine mittlere Ebene zwischen stringenter, absoluter Systematik und Beliebigkeit ...“.²⁹³ Die „mittlere Ebene“ zwischen den beiden genannten Polen - auf denen die vorhandenen Klassifikationen angesiedelt sind - stellt natürlich keinen Fixpunkt dar, sondern ein Kontinuum zwischen den beiden Polen. Gleichwohl deutet VOGEL die Richtung an, die die erziehungswissenschaftlichen Klassifikationen einschlagen, wenn er ausführt: „Die Kategorien, die sowohl Verständigung wie ein Mindestmaß an Ordnung innerhalb der Disziplin verbürgen, sind nicht theoriegeneriert, sondern entstammen dem alltagsweltlichen Sprachgebrauch.“²⁹⁴ Derlei Klassifikationssysteme, die nicht oder nur ‚schwach‘ theoriegeneriert sind, sich also ganz oder teilweise am empirischen Material bzw. am Alltagssprachgebrauch orientieren, sind in bezug auf ihre Anerkennung und der Sicherstellung ihrer Validität insbesondere auf Plausibilitätsüberlegungen angewiesen.²⁹⁵ Je weniger sich die Plausibilitätsargumente durch wissenschaftliche Theorien stützen lassen, desto stärker ist die Klassifikation folglich auf die kommunikative Geltung, also auf die Akzeptanz der Fachkollegen angewiesen.²⁹⁶ Der Grad der kommunikativen Geltung innerhalb einer Fachgemeinschaft stellt insofern ein Kriterium für die

292 VOGEL, P.: 1994, S. 376.

293 VOGEL, P.: 1994, S. 376.

294 VOGEL, P.: 1994, S. 378-379

295 Vgl. VOGEL, P.: 1994, S. 376.

296 Vgl. HORN, K.-P.; WIGGER, L.: 1994, S. 19.

Anerkennung der Klassifikation dar.²⁹⁷

Wissensklassifikationen lassen sich in der Disziplin zur Ordnung der thematischen Wissensbestände in Bibliotheken, Bibliographien, Datenbanken usw. oder zur Analyse anderer berufs- und wirtschaftspädagogisch relevanter Zeitschriften vorfinden.

Die vorliegenden Klassifikationen zeichnen sich in der Regel durch eine primäre Orientierung am vorfindbaren Material aus, jedoch zumeist ohne eine theoretisch begründete Strukturierungskraft. So sind sie für mein Vorhaben a) zu differenziert, b) zu undifferenziert c) und/oder zu spezifisch konzeptualisiert. Hierzu jeweils einige kurze Erläuterungen bzw. Beispiele:

ad a) differenzierte Klassifikationen

Als eine zu differenzierte Aufschlüsselung für die überblicksartige Darstellung der thematischen Entwicklung der Beiträge der ZBW erwies sich z. B. die zugrunde gelegte Klassifikation und Verschlagwortung der Literaturdatenbank zur beruflichen Bildung, die vom Bundesinstitut für Berufsbildung in Bonn herausgegeben wird. Gleiches trifft auch auf das Schlagwortverzeichnis des jeweiligen Jahrganges der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik zu.

297 Zu berücksichtigen gilt jedoch, daß sich das Kriterium „Akzeptanz“ meßtechnisch als sperrig und nicht unumstritten erweist. So ist der Grad der Akzeptanz einer Klassifikation innerhalb einer Forschergemeinschaft nur durch deren Befragung zu ermitteln bzw. über die Häufigkeit ihrer Verwendung abzuleiten. Erschwert wird die Ermittlung der Akzeptanz noch dadurch, daß die Klassifikation auf einem relativ kleinen Forschungsgebiet und somit auch Forscherkreis beschränkt bleiben kann.

Eng verknüpft mit dem Beurteilungskriterium „Akzeptanz“ ist das Kriterium „Zweckmäßigkeit“, welches hier aus analytischen Gründen gesondert benannt werden soll. Die Aussage, daß sich die Akzeptanz einer Klassifikation innerhalb einer Forschergemeinschaft erhöht, wenn sich diese in der Praxis als Ordnungs- und/oder als Erkenntnisinstrument besonders gut bewährt hat, klingt fast trivial, besitzt aber in der Praxis eine besondere Bedeutung und zwar nicht nur in den sog. ‚weichen‘ Geisteswissenschaften, sondern auch in den angeblich ‚harten‘ Naturwissenschaften. So stellt BARON fest, daß „sich auch LINNÉ'S Sexualsystem der Pflanzen nicht deshalb durch(setzte), weil es neue wissenschaftliche Erkenntnisse enthielt, sondern weil es praktischer war als die übrigen Pflanzensysteme und sich leichter als alle anderen zum Klassifizieren und Bestimmen verwenden ließ“ [BARON, W.: 1968, S. 19].

ad b) undifferenzierte Klassifikationen

Als Beispiel sei hier die Klassifikation von BADER und REUTER zur Analyse der Zeitschrift „Die berufsbildende Schule“ genannt. Die Analyse der Zeitschrift erfolgte unter der Verwendung folgender Kategorien:

1. Geschichte der Berufspädagogik	2. Berufspädagogik im Ausland
3. Allgemeine Pädagogik	4. Allgemeine Berufspädagogik
5. Bildungspolitik	6. Didaktik/Methodik
7. Schularten	8. Lehrpläne
9. Berufsneuordnung	10. Schulbuch/Medien
11. Allgemeinbildung	12. Neue Technologien
13. Unterrichtsskizzen	14. Lehrer an berufl. Schulen/ Ausbildung
15. Sonstiges	

Abbildung 11: Klassifikationsraster zur Erfassung der Beiträge der Zeitschrift „Die berufsbildende Schule“ von BADER und REUTER²⁹⁸

Bei dieser Klassifikation ist anzumerken, daß sie mit fünfzehn gebildeten Kategorien keine differenzierte Analyse der berufs- und wirtschaftspädagogischen Themen zuläßt. Die Kategorien können allenfalls als Oberkategorien dienen, wobei angemerkt sei, daß die Klassifikation gegen allgemeingültige Anforderungen, die an wissenschaftliche Klassifikationen angelegt werden, verstößt (vgl. Kapitel III, Pkt. 1.6.3).

ad c) spezifische Klassifikationen

Zu diesem Punkt sei ein besonders deutliches Beispiel angeführt. Zur klassifikatorischen Erfassung der themenbezogenen Beiträge der Zeit-

298 BADER, H.; REUTER, H.-G.: 1994, S. 364.

schrift „Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis“ von 1972 bis 1993 legte BAU nachstehendes Klassifikationsschema zugrunde.

1. Ordnung der Berufsausbildung	2. Ausbildungssituation
3. Curriculare, konzeptionelle Aspekte der Berufsausbildung	4. Bildungstechnologische Aspekte der Berufsausbildung
5. Personal der beruflichen Bildung	6. Lernorte, Lernortorganisation in der beruflichen Bildung
7. Berufliche Bildung besonderer Personengruppen	8. Berufliche Weiterbildung
9. Kosten und Finanzierung der beruflichen Bildung	10. Berufsbildungssystem, Berufsbildungsrecht
11. Fragen der Berufsbildungsforschung	12. Internationale Aspekte der beruflichen Bildung
13. Sonstige Fragen der beruflichen Bildung	

Abbildung 12: Klassifikationsraster zur Erfassung der Beiträge der Zeitschrift „Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis“ von BAU²⁹⁹

Das Klassifikationsschema ist deutlich auf die spezifische Funktion der Zeitschrift – welche als offizielles Organ des Bundesinstituts für Berufsbildung fungiert – zugeschnitten. Folglich orientiert sich die Klassifikation – so BAU – an der „fachlich-inhaltlichen Schwerpunktsetzung in der Berufsbildungsforschung, so wie sie im Bundesinstitut aufgrund der gesetzlichen Vorgaben wahrgenommen wird ...“.³⁰⁰ Es verwundert deshalb nicht, daß in der Klassifikation keine Kategorien zum Wissenschaftsprogramm und Standort der Berufs- und Wirtschaftspädagogik als wissenschaftliche Disziplin aufgenommen wurden.

Die exemplarischen Begutachtungen und Bewertungen der oben aufgeführten Systematisierungs-, Klassifikations- und Ordnungsleistungen verdeutlichen, daß die verschiedenen Ordnungsvorschläge allenfalls als Orientierungspunkte

299 BAU, H.: 1994, S. 331.

300 BAU, H.: 1994, S. 331.

zur Konstruktion eines eigenen Klassifikationsschemas erhalten können. Daß sich die „einfache“ Adaption eines anderen Klassifikationsschemas für die eigene Untersuchung verbietet, ergab sich bereits aus den theoretischen Ausführungen zur Wissensordnung und -präsentation, wo auf die subjektive Dimension von Klassifikationen hingewiesen wurde, die sich aus der besonderen Bedeutung der forschungsleitenden Fragestellung und Zielsetzung der Untersuchung sowie aus der Unterschiedlichkeit des zu analysierenden Materials ergab. Insofern dürfte hinreichend deutlich geworden sein, daß sich zur Analyse der thematischen Konjunkturen in der ZBW eine Neukonstruktion eines entsprechenden Klassifikationsrasters als unabdingbar erweist.³⁰¹

2.4.4.1.2 Beschreibung des Klassifikationsschemas zur Erfassung der thematischen Gestalt und Entwicklung im Korpus der Beiträge der ZBW

Die Ausgangsannahme des entworfenen und genutzten Klassifikationsschemas ist, daß es sich bei den in der ZBW erschienenen Beiträgen im wei-

301 An dieser Stelle soll nicht verschwiegen werden, daß WESELOH einen ersten Ansatz zur inhaltsanalytischen Erfassung der thematischen Gestalt der ZBW vorgelegt hat. Das von ihm dazu erstellte Kategorienschema bleibt aber methodisch weitgehendst nebulös und somit für die eigene Analyse leider unbrauchbar. Für eine genaue Erfassung der thematischen Gestalt und Entwicklung der Beiträge der ZBW sind die von ihm gebildeten Kategorien zu grob angelegt, nicht operationalisiert und zudem unvollständig. WESELOH verstößt somit gegen eine Reihe von Standards, denen die Inhaltsanalyse als sozialwissenschaftliche Forschungsmethode zu genügen hat. Dieses Urteil bezieht sich auch auf die Kategorienanwendung, die vielfach Zuordnungen zuläßt und somit eine trendbezogene Analyse der Themen der Zeitschrift nicht mehr ermöglicht [vgl. die Tabelle im Anhang des Aufsatzes von ACHTENHAGEN, F.: 1991, S. 199].

Eine themenspezifische Analyse der Inhalte der Jahrgänge 1985 bis 1992 der ZBW zur Frage des Vorkommens von Konzeptionalisierungsvorstellungen und -bruchstücken einer Didaktik einer sozio-informationstechnischen Bildung hat EULER vorgelegt. Unter Verwendung und Weiterentwicklung des von der SENATSKOMMISSION FÜR BERUFSBILDUNGSFORSCHUNG (1990) entwickelten Kategoriensystem zur Erfassung der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung analysiert er im engeren Sinne die Frage, „in welcher Häufigkeit die Informationstechniken als thematische Schwerpunkte zum Gegenstand eines didaktischen Beitrags gemacht wurden“ [EULER, D.: 1994, S. 26]. Aus dieser speziellen Fragestellung wird ersichtlich, daß die zugrunde gelegten Kategorien für die angestrebte Untersuchung zu spezifisch ausgelegt sind; dies betrifft insbesondere den didaktischen Themenbereich.

testen Sinne um den thematischen Kernbereich des berufs- und wirtschaftspädagogischen Wissens handelt.³⁰² Die inhaltsanalytische Erschließung der thematischen Schwerpunkte im Korpus der Beiträge der ZBW wird durch ein umfangreiches und differenziertes Kategorienraster ermöglicht, welches sich grob schematisiert folgendermaßen darstellt:

	<u>Ausbildungsbereiche bzw. -stufen der Berufserziehung und -bildung</u>				
	Bereichs-unabhängig	Vorberufliche Bildung	Berufliche Erstausbildung		Berufliche Weiterbildung
			Schule	Betrieb	
Themen der Beiträge werden erfaßt durch: ↓ ↪ Einzelkategorien					
Diese können zusammengefaßt werden nach: ↪ Gruppen und ↪ Obergruppen					

Abbildung 13: Grundstruktur des Kategorienrasters zur Erfassung der thematischen Beiträge der ZBW

302 Aus dieser Grundannahme folgt, daß, wengleich sich Themen auf ‚andere‘ gesellschaftlich ausdifferenzierte Systeme wie z. B. Politik, Staat, Recht, Religion usw. beziehen, davon ausgegangen wird, daß die AutorInnen diese unter der Perspektive einer berufs- und wirtschaftspädagogisch relevanten Frage- und Problemstellung diskutieren. Für die Konstruktion des Klassifikationsrasters ergibt sich daraus, daß eine separate Aufnahme und Berücksichtigung dieser Sozialsysteme und deren innere Differenzierung nicht notwendig ist. Im Gegensatz zu meiner Ausgangsannahme nehmen HORN, TENORTH und HELM ‚andere Sozialsysteme‘ explizit in das von ihnen entwickelte Klassifikationsschema auf. Die Dimension ‚andere Sozialsysteme und ihre Reflexion‘ klassifizieren sie durch die Einführung von fünf Gruppen (09 Religion und Kirche; 10 Recht und Justiz; 11 Politik und Staat; 12 Wirtschaft und Ökonomie; 13 Gesellschaft und Gemeinschaft). Durch die Bildung dieser Gruppen versprechen sich die Autoren, „die Thematisierung von Erziehung in distinkter Weise mit anderen Sozialsystemen verknüpfen (zu können)“ [HORN, K.-P.; TENORTH, H.-E.; HELM, L.: 1994, S. 248-249].

Aus diesem Schema läßt sich bereits erkennen, daß die Zuordnung der Beiträge der ZBW grundsätzlich zweidimensional erfolgt. So werden die Abhandlungen zugleich den jeweiligen thematischen Kategorien als auch den Bereichen bzw. Ausbildungsstufen der Berufserziehung und –bildung zugeordnet. Ausgenommen davon sind Abhandlungen in denen die Berufs- und Wirtschaftspädagogik als Wissenschaft selbst zum thematischen Gegenstand wird und die spezifische Themen- und Fragestellungen ohne Zuordnung zu einer Ausbildungsstufe abhandeln. Aufsätze dieser Art werden in der Kategorie „Bereichsunabhängig“ erfaßt. Zu Analyse Zwecken können die Einzelkategorien in Gruppen und Obergruppen zusammengezogen werden (s. die obige Abbildung).

Das konstruierte und genutzte Klassifikationsschema ist nicht vollständig auf der Grundlage einer Theorie generiert, sondern es basiert im weitesten Sinne auf einer „systematisch-deduktiven“ und „induktiv-tastenden“ Vorgehensweise.

Systematisch-deduktiv abgeleitet ist das Klassifikationsschema insofern, als daß es sich an bereits bestehenden Klassifikationen orientiert. So folgt es in den Spalten grundsätzlich der in der Disziplin üblichen Einteilung der institutionalisierten Ausbildungsstufen in die drei

- **Bereiche:** Vorberufliche Bildung (in den Sekundarbereichen I und II), berufliche Erstausbildung mit den primären Lernorten Schule und Betrieb (Tertiärbereich) und berufliche Weiterbildung (Quartärbereich).
303/304

In den Zeilen werden die

- **Themen** kategorisiert. Die thematischen Gruppen liegen (mit den oben genannten Einschränkungen) quer zu den Bereichen. Ihre spezifische einzelkategoriale Ausformung erfolgt bereichsbezogen.
Bei der Bildung der thematischen Gruppen orientiert sich die Klassifikation an dem Vorschlag von HENTKE zur Wissenschaftssystematik der

303 Vgl. KELL, A.: Organisation, Recht und Finanzierung der Berufsbildung. In: ARNOLD, R.; LIPSMEIER, A. (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. Opladen 1995, S. 369.

304 Zur Erinnerung: Beiträge, die nicht den Ausbildungsstufen zugeordnet werden können, fallen in die Kategorie „Bereichsunabhängig“.

Berufs- und Wirtschaftspädagogik.³⁰⁵ Allerdings kann seiner Verortung der ‚Vorberuflichen Bildung‘ innerhalb der ‚Allgemeinen Berufs- und Wirtschaftspädagogik‘ unter ‚Übergreifende Aussagen / Randgebiete‘ und der Positionierung der ‚Beruflichen Erstausbildung und Weiterbildung‘ unter die ‚Spezielle Berufs- und Wirtschaftspädagogik‘ aufgrund der matrixhaften Anordnung der eigenen Klassifikation - und der damit verbundenen Aufnahme der Ausbildungsstufen in die Spalten - nicht gefolgt werden. Orientierung bietet sein Vorschlag dafür auf der Ebene der ‚Rahmenbedingungen‘ und der ‚Übergreifenden Aussagenbereiche / Hauptgebiete‘. So unterteilt sich die genutzte Klassifikation ebenfalls in wissenschaftstheoretische Abhandlungen und gesellschaftliche Rahmenbedingungen. Auch die bei HENTKE unter dem wenig präzisen Begriff der ‚Hauptgebiete‘ zusammengefaßten Kategorien werden unter der Obergruppenüberschrift ‚Originäre berufs- und wirtschaftspädagogische Gegenstandsfelder in Theorie und Praxis‘ übernommen und um die Gruppe ‚Strukturelle, konzeptionelle und organisationelle

305 HENTKES Wissenschaftssystematik der Berufs- und Wirtschaftspädagogik stellt sich wie folgt dar (der Bereich ‚B. Spezielle Berufs- und Wirtschaftspädagogik‘ ist aufgrund seiner Berücksichtigung in den Spalten der Klassifikationsmatrix und der Subsumierung der ‚Beruflichen Sonderbildung‘ unter die Kategorie ‚Lernende‘ verkürzt dargestellt):

A. Allgemeine Berufs- und Wirtschaftspädagogik

- I. Rahmenbedingungen
 1. Wissenschaftstheoretische
 - a. Wissenschaftsprogramm (Metatheorie i. e. S.)
 - b. System und Standortfragen i. w. S.
 2. Gesellschaftliche
 - a. Politisch-ökonomische Strukturen
 - b. Bildungspolitik und -planung
 - c. Rechtlich-institutionelle Aspekte
- II. Übergreifende Aussagenbereiche
 1. Randgebiete
 - a. Vorberufliche Bildung
 - b. Außerberufliche Bildung
 2. Hauptgebiete
 - a. Bildungstheorie / -philosophie
 - b. Didaktik – Curriculumentwicklung
 - c. Lehrende – Lernende

B. Spezielle Berufs- und Wirtschaftspädagogik

- I. Berufliche Erstausbildung
- II. Berufliche Weiterbildung
- III. Berufliche Sonderbildung

HENTKE, R.: 1982, S. 27.

Aspekte der Institutionen‘ erweitert. Außer acht gelassen bzw. unter einzelne Kategorien subsumiert werden bei HENTKE sozialwissenschaftliche Forschungsansätze und -fragen, die für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik Relevanz besitzen. Dieser Vorgehensweise wird in dieser Arbeit nicht gefolgt. Die grundlegenden theoretischen Abhandlungen der Soziologie, Psychologie und Betriebswirtschaftslehre werden in der eigenen Klassifikation gesondert ausgewiesen.³⁰⁶

Während also die Aufstellung der Kategorien in den Spalten (Ausbildungsstufen) und Zeilen (auf der Ebene der Gruppen) der Klassifikationsmatrix im weitesten Sinne einer „systematisch-deduktiven“ Vorgehensweise folgt, verläuft die einzelne Kategorienbildung eher „induktiv-tastend“, d. h. sie sind zum Großteil aus dem Material entwickelt worden.³⁰⁷

Die Explikation der Einzelkategorien kann an dieser Stelle aus Gründen der Übersichtlichkeit des Textes nicht erfolgen. Das gesamte Klassifikationschema mit seinen 222 Einzelkategorien ist im Anhang 1 aufgeführt. Im folgenden wird die Kategorienexplikation auf den Ebenen der Obergruppen und Gruppen vorgenommen. Dazu schlägt RUSTEMEYER eine dreistufige Vorgehensweise vor: Als erster Schritt erfolgt die Benennung der Kategorie. Dem folgt als zweiter Schritt die Explikation bzw. Erläuterung der jeweiligen Kategorie, um dann im dritten Schritt Beispiele zur Anschaulichkeit abzugeben.³⁰⁸ An dieser Stelle wird auf die Darlegung von Titelbeispielen verzichtet. Es sei in Erinnerung gerufen, daß die Zuordnung zu den Kategorien nicht auf Basis des Titelmateriale erfolgt. Es lassen sich also methodische Einwände gegen das Aufführen von Titelbeispielen anführen, denn nur ein

306 Damit wird in gewisser Weise dem Vorgehen der Verfasser der DFG - Denkschrift zur Berufsbildungsforschung an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland gefolgt, die zur Bilanzierung der gegenwärtigen Lage der Berufsbildungsforschung die berufs- und wirtschaftspädagogische Forschung und andere relevante sozialwissenschaftliche Forschungen separat ausweisen [vgl. SENATSKOMMISSION FÜR BERUFSBILDUNGSFORSCHUNG: 1990, S. 22-38].

307 Wenngleich angemerkt werden muß, daß ein Teil der Kategorien der Aufstellung entnommen wurde, die die Senatskommission für Berufsbildungsforschung für die Erfassung und Beurteilung der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung entwickelte [vgl. SENATSKOMMISSION FÜR BERUFSBILDUNGSFORSCHUNG: 1990, S. 20-21].

308 Vgl. RUSTEMEYER, R.: 1992, S. 93.

eineindeutig zurechenbarer Titel würde die Funktion eines positiven Beispiels einnehmen können.

Das konstruierte und genutzte Klassifikationsschema stellt sich nach den Obergruppen und Gruppen wie folgt dar:

<p>Obergruppe 1: Berufs- und Wirtschaftspädagogik als Wissenschaft i. w. S. In diese Obergruppe werden diejenigen Abhandlungen aufgenommen, in denen die Berufs- und Wirtschaftspädagogik als Wissenschaft i. w. S selbst zum thematischen Gegenstand wird. Differenziert wird diese Obergruppe in folgende vier Gruppen:</p>
<p>Gruppe 11: Metatheorie / Wissenschaftsprogramm i. w. S. In dieser Gruppe werden die Aufsätze erfaßt, die sich im Schwerpunkt mit berufs- und wirtschaftspädagogischen Fragen der Gegenstandsbestimmung, der Erkenntnisziele und -interessen, der Forschungsmethoden, –planung und -organisation, der Begriffsbildung, -kritik und –analyse und den Systematisierungsbelangen beschäftigen.</p>
<p>Gruppe 12: BWP und Nachbardisziplinen In diese Gruppe fallen Abhandlungen, die das Verhältnis der Berufs- und Wirtschaftspädagogik zu den jeweiligen Bezugs- und Hilfswissenschaften thematisieren.</p>
<p>Gruppe 13: Vergleichende Fragen zur BWP und Berufsbildung Aufsätze, die sich in vergleichender Perspektive mit der Berufsbildung in Theorie und Praxis beschäftigen, werden in diese Gruppe aufgenommen.</p>
<p>Gruppe 14: Geschichte der BWP und Berufsbildung Abhandlungen, die die reale Entwicklungsgeschichte der Disziplin beschreiben oder die Ideengeschichte der Disziplin thematisieren, gehören in diese Gruppe. Dabei wird die Ideengeschichte oftmals anhand der „Denker“ und „Helden“ der Disziplin aufgearbeitet.</p>
<p>Obergruppe 2: Rahmenbedingungen Berufsbildung und –erziehung findet immer innerhalb spezifisch gesellschaftlicher Rahmenbedingungen statt. Diese determinieren den Prozeß der Berufsbildung und -erziehung auf der Makro-Ebene (politischen Systemebene) und lassen sich durch die folgenden drei Untergliederungen näher beschreiben.</p>

Fortsetzung der Abbildung

Fortsetzung der Abbildung

Gruppe 21: Politisch-ökonomische Abhandlungen

In diese Gruppe gehören alle „... empirischen oder ideologiekritischen Systemanalysen jener fundamentalen politischen Verfassungsgegebenheiten, ökonomischen Produktions-, Distributions- und Konsumtionsformen ..., welche die Berufspädagogik nicht nur allgemein oder indirekt qua Machtkämpfe um den Lehrplan, sozialisatorische Vorgeprägtheit der Beteiligten etc. beeinflussen, sondern darüber hinaus unmittelbar über die konkreten Arbeits- und Berufsverhältnisse.“³⁰⁹

Gruppe 22: Bildungspolitische, -ökonomische und -planerische Abhandlungen

Ist in der vorstehenden Gruppe der Politikbegriff allgemeiner Natur, so wird er hier auf bildungspolitische oder noch spezifischer auf berufsbildungspolitische Belange eng geführt. Beiträge, die „... unter Ergänzung pädagogischer Argumente und Kriterien im wesentlichen die jeweiligen Konsequenzen, Reformmöglichkeiten und Finanzierungsmodalitäten für den (Berufs-) Bildungssektor“³¹⁰ thematisieren, werden in dieser Gruppe festgehalten.

Gruppe 23: Rechtliche Abhandlungen

Aufsätze, die „... sich mit den das berufserzieherische Handeln normierenden Gesetzen - z. B. BBiG, AFG, BAFöG, JASchG - (und) diversen Verordnungen und Rechtsprechungen ...“³¹¹ beschäftigen, werden in diese Gruppe aufgenommen.

Obergruppe 3: Originäre berufs- und wirtschaftspädagogische Gegenstandsfelder in Theorie und Praxis

Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik als Teildisziplin der Erziehungswissenschaft beschäftigt sich – sehr allgemein gesprochen – mit der Bildung und Erziehung von Menschen im und durch das Wirtschafts- und Beschäftigungssystem.³¹² Unter der Perspektive von Bildungs- und Erziehungsprozessen lassen sich die nachfolgenden Arbeitsschwerpunkte der Berufs- und Wirtschaftspädagogik anführen, die die oben angeführte allgemeine Definition konkretisiert.

Fortsetzung der Abbildung

309 HENTKE, R.: 1982, S. 21.

310 HENTKE, R.: 1982, S. 21.

311 HENTKE, R.: 1982, S. 21.

312 Vgl. SLOANE, P. F. E.: Wirtschafts- und Berufspädagogik In: WALTER, R. (Hrsg.): Wirtschaftswissenschaften. Eine Einführung. Paderborn u. a. 1997a, S. 136.

Fortsetzung der Abbildung

Gruppe 31: Theoretisch grundlegende Abhandlungen zu den Bereichen; bildungstheoretische und -philosophische Abhandlungen

Bildungs- und Erziehungsprozesse folgen bestimmten Intentionen. Für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik resultiert daraus, daß sie sich der intendierten Zielperspektive vergewissern muß, d. h. sie hat eine Bildungstheorie zu entwerfen. Aufsätze, die „... sich mit der Begründung und Notwendigkeit von Erziehung, mit der Bestimmung und Legitimation der Erziehungsziele und mit den ethischen Grenzen erzieherischer Einflußnahme befassen ...“³¹³; also (berufs-) bildungstheoretische und -philosophische Fragen behandeln werden in dieser Gruppe zusammengefaßt.

Gruppe 32: Strukturelle, konzeptionelle und organisationelle Aspekte der Institutionen

Bildungs- und Erziehungsprozesse sind zumeist in institutionalisierte Kontexte eingebunden (Schulen, Betriebe etc.). Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik hat diese zu analysieren und in Form der Politikberatung mitzugestalten. Befassen sich Beiträge mit der Struktur, dem Aufbau, den Erscheinungsformen oder den Funktionsmechanismen von Einrichtungen und Trägern (Institutionen), die berufsbildende Maßnahmen durchführen, so werden sie in diese Gruppe aufgenommen.

Gruppe 33: Curriculare und didaktische Abhandlungen

Innerhalb dieser Institutionen ereignen sich konkrete Bildungs- und Erziehungsprozesse. Deren Initiierung und Gestaltung bezieht sich auf didaktische Fragestellungen. Die Didaktik hat insbesondere Fragen zur Findung und Formulierung von Bildungszielen und -inhalten, zur Strukturierung und Sequenzierung, zur Vermittlung bzw. Aneignung und zur Kontrolle und Evaluation zu beantworten. Dazu entwickelt und erprobt sie theoretische und praktische Modelle, die sich auf der Meso-Ebene (curriculare Ebene) als Ordnungsmittel (Ausbildungsrahmenpläne, Lehrpläne etc.) und auf der Mikro-Ebene (Unterrichtsebene) als konkrete Vorschläge zur Unterrichtsanalyse, -planung, -durchführung und -organisation manifestieren. Beiträge, die sich auf den dargestellten Sachverhalt beziehen, gehören in diese Gruppe.

Fortsetzung der Abbildung

313 REINISCH, H.: Zu den Aufgaben einer Professur für Berufs- und Wirtschaftspädagogik an der Universität Leipzig. Unveröffentlichtes Vortragsmanuskript 1992b, S. 2.

Fortsetzung der Abbildung

Gruppe 34: Lehrende

Bildungs- und Erziehungsprozesse finden in einem Interaktionsprozeß zwischen Lehrenden und Lernenden statt. Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik hat die Bildungs- und Erziehungsprozesse zu untersuchen, um die Phänomene dieser Prozesse in ihrer „sozialen und kulturellen Bedingtheit, ihrer kommunikativen Verfaßtheit und ihrer Bindung an Entwicklungs- und Reifeprozesse zu erfassen.“³¹⁴

Werden in den Aufsätzen primär die Gruppe der Lehrenden angesprochen, so werden sie in diese Gruppe aufgenommen. Die Gruppe umschließt die Lehrer- oder Ausbilder Ausbildung und deren Weiterbildung ebenso wie sozialisatorische und psychologische Aspekte³¹⁵ in bezug auf das Lehrpersonal.

Gruppe 35: Lernende

Befassen sich die Abhandlungen primär mit dem Bildungs- und Erziehungsprozeß der Klientel der Lernenden (inklusive besonderer Problemgruppe: jugendliche Arbeitslose, Behinderte, Strafgefangene etc.) sowie deren sozialisatorischen und psychologischen Bedingungs- und Entwicklungsrahmen, so werden sie in diese Gruppe aufgenommen.

Obergruppe 4: Interdisziplinäre und andere relevante Gegenstandsfelder

Mit Berufsbildung und –erziehung als wissenschaftlichem Gegenstand beschäftigt sich nicht allein die Berufs- und Wirtschaftspädagogik, sondern auch andere wissenschaftlichen Disziplinen mit je spezifisch disziplinärer Fragestellung. Als wichtigste (Bezugs-)Disziplinen wären die Soziologie, Psychologie und Betriebswirtschaftslehre zu nennen.

Fortsetzung der Abbildung

314 REINISCH, H.: 1992b, S. 2.

315 Hierbei handelt es sich insbesondere um Abhandlungen, die die sozialisierenden Einflüsse der Ausbildungszeit (z. B. während des Referendariats) thematisieren.

Fortsetzung der Abbildung

Gruppe 41: soziologisch orientierte Abhandlungen

Die Soziologie hat mit ihrem Fokus auf die „... systematische Klärung des Verhältnisses von Individuum, Erziehung und Gesellschaft in Geschichte und Gegenwart, unter bes. Berücksichtigung der Fragen, a) von welchen gesellschaftlichen Voraussetzungen, Bedingungen und Einflüssen Erziehung abhängt, also Funktion der Gesellschaft ist, und b) welche Auswirkungen und Veränderungsmöglichkeiten Erziehung auf bzw. für Gesellschaft und sozialen Wandel hat, inwieweit also Gesellschaft eine Funktion der Erziehung ist“³¹⁶, berufsbildungsrelevante Theorien und empirische Analysen gebildet und geliefert. Theoretische Beiträge, insbesondere zu den soziologischen Forschungsschwerpunkten Sozialisationsforschung, Industrie und Organisationssoziologie, Lebenslauf- und Berufskarriereforschung und Bildungssoziologie werden in dieser Gruppe erfasst.

Gruppe 42: psychologisch orientierte Abhandlungen

„Die Psychologie hat mit ihrer Orientierung auf Fragen des individuellen Handelns, Erlebens und Lernens ein breites Spektrum wissenschaftlicher Erkenntnisse erarbeitet, die für die Berufsbildungsforschung von Bedeutung sind. Dies gilt vor allem für die Teildisziplinen der Lern-, Entwicklungs- und Arbeitspsychologie“³¹⁷, deren Beiträge in diese Gruppe aufgenommen werden.

Gruppe 43: betriebswirtschaftliche Abhandlungen

Zweige der Betriebswirtschaftslehre - insbesondere die Personalwirtschaft - beschäftigen sich ebenfalls mit Problembereichen der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Eindeutig betriebswirtschaftlich ausgerichtete Beiträge, z. B. zu Problem- und Fragestellungen der Personalauswahl, -planung und -entwicklung sowie die dadurch entstehenden Kosten und deren Finanzierung, werden in dieser Gruppe erfasst.

Fortsetzung der Abbildung

316 BÖHM, W.: Wörterbuch der Pädagogik. Stuttgart ¹³1988, S. 553.

317 SENATSKOMMISSION FÜR BERUFSBILDUNGSFORSCHUNG: 1990, S. 29.

Fortsetzung der Abbildung

Obergruppe 5: Residualkategorie

Abhandlungen, die den Einzelkategorien nicht zugeordnet werden konnten, werden in Restkategorien aufgenommen, die sich nach den Ausbildungsbereichen differenzieren.

Abbildung 14: Klassifikationsschema zur Bestimmung der thematischen Schwerpunkte im Korpus der ZBW

Zusätzlich zur thematischen Erfassung werden die Beiträge der ZBW nach **sektoralen Aspekten** klassifiziert.

Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik befaßt sich in Theorie und Praxis primär mit der Berufsbildung und -erziehung auf der Ebene der nicht akademischen Berufe, sprich: nicht die Berufsaus- und weiterbildung der Ärzte, Juristen etc. ist ihr Gegenstandsbereich, sondern die der Facharbeiter, Gesellen und Fachangestellten. Die Berufe auf dem nicht akademischen Niveau lassen sich in Anlehnung an SCHELTEN³¹⁸ horizontal nach folgenden Sektoren differenzieren:

1. kaufmännisch-verwaltend	2. gewerblich-technisch
3. hauswirtschaftlich	4. sozialpädagogisch-pflegerisch
5. land- und forstwirtschaftlich	6. bergbauberuflich
7. sonstige	

Abbildung 15: Kategorienraster zur Bestimmung der Sektoren der Berufsbildung und -erziehung

Sofern in den Beiträgen mehrere Kategorien angesprochen werden, unterbleibt eine direkte Zuordnung, so daß die sektoralen Bezüge der Aufsätze bei einfacher Codierung genau gewichtet werden können.

Die vorgestellte Klassifikation beansprucht weder, - dies sei deutlich herausgestellt - „die enzyklopädische Vollständigkeit der Themen und Erkenntnisse

318 Vgl. SCHELTEN, A.: Einführung in die Berufspädagogik. Stuttgart²1994, S. 33-34.

im Umkreis von Berufstatsachen und Erziehungsaufgabe ...³¹⁹ auszuweisen, noch kann und will sie die in der Disziplin bestehende Lücke einer „systematische(n) Gliederung des einzubeziehenden Wissens, damit die Berufspädagogik als Gesamtwissenschaft ausgeführt werden kann ...“³²⁰ schließen. Der Anspruch an die Konstruktion und Ausgestaltung des eigenen Klassifikationsrasters ist wesentlich bescheidener. Es dient allein zur deskriptiven Erschließung der thematischen Wissensstruktur der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, „... um den historisch jeweils gegebenen Stand und Bestand des (berufs- und wirtschafts-; J. K.) pädagogischen Wissens klassifizieren sowie in seinem Wandel beschreiben und bilanzieren zu können.“³²¹ Die Klassifikation nimmt folglich eine primär beschreibende und im interpretativen Teil der Arbeit eine thesestützende Funktion ein.

Es sind jedoch nicht nur die Themen, die einer Zeitschrift (wie einer Disziplin) Gestalt und Reputation verleihen; vielmehr spielt auch die Frage nach der „Qualität“ der Themenbearbeitung eine wichtige Rolle. Eine Analyse der Wissens-, Methoden- und Aussagestruktur der Beiträge ergänzt das Bild über die Zeitschrift und deren Entwicklung. Die Grundlage hierzu bildet das nachfolgend skizzierte inhaltsanalytische Instrumentarium.

2.4.4.2 Wissens-, Methoden- und Aussagestruktur

2.4.4.2.1 Art des präsentierten Wissens

Die Untersuchungseinheit nach der „Art“ des Wissens zielt auf die Beantwortung der Frage, ob die jeweiligen Beiträge eher Reflexions- oder Tatsachenwissen präsentieren. Die Zurechnung der Beiträge zu diesen beiden polarisierenden Kategorien erfolgt auf der Grundlage der von LÜSCHEN³²² konstruierten und von TENORTH aufgenommenen und komprimiert dargestellten Kategorien zur Erfassung der Methodik der Argumentation. Die

319 MÜLLGES, U.: 1975, S. 819.

320 MÜLLGES, U.: 1975, S. 819.

321 HORN, K.-P.; TENORTH, H.-E.; HELM, L.: 1994, S. 247.

322 LÜSCHEN, G.: 1979, S. 183-186.

Kategorien „Reflexions- und Tatsachenwissen“ werden durch folgende drei elementare Kategorien bestimmt, die sich außerhalb jeder wissenschaftstheoretischer Kontroverse befinden.³²³

- Methodologische Beiträge: In diese Kategorie werden Artikel aufgenommen, die „eine primär reflexive Dimension von Problembearbeitung(en)“³²⁴ beinhalten. Es handelt sich hierbei insbesondere um theoretische Abhandlungen, Methodendiskussionen und programmatische Beiträge zur Wissenschaft bzw. Wissenschaftsdisziplin. Das jeweilige Produkt ist als Reflexionswissen zu kennzeichnen.
- Qualitative Beiträge: In Abgrenzung zur reflexiven Problembearbeitung werden in diese Kategorie Abhandlungen aufgenommen, die sich im weitesten Sinne mit der vorfindbaren Realität beschäftigen. „Übersichtsartikel und Artikel über historische und phänomenologische Diskussionen und Analysen“³²⁵ werden unter dieser Kategorie rubriziert. Das Produkt läßt sich im weitesten Sinne als Tatsachenwissen bezeichnen.
- Quantitative Beiträge: Aus der Kategorie der qualitativen Abhandlungen werden jeweils diejenigen Beiträge ausgegrenzt und in diese Kategorie aufgenommen, die ihre Argumentation auf Daten deskriptiver und analytischer Statistik stützen.³²⁶ Die analoge Kategorienbildung und –verwendung in den angeführten Studien von TENORTH und LÜSCHEN erlaubt

323 Vgl. TENORTH, H.-E.: Transformation der Pädagogik. 25 Jahre Erziehungswissenschaft in der „Zeitschrift für Pädagogik“. In: FATKE, R. (Hrsg.): Gesamtregister Jahrgang 1-30 (1955-1984). Verzeichnis der Beiträge und Rezensionen mit einem Schlagwortregister sowie mit einer Chronik und einer Inhaltsanalyse. Weinheim, Basel 1986, S. 55. (Zeitschrift für Pädagogik, 20. Beiheft).

324 TENORTH, H.-E.: 1986, S. 55.

325 LÜSCHEN, G.: 1979, S. 185.

326 Auf eine Differenzierung dieser Kategorie wie sie LÜSCHEN vornimmt, nach „beschreibende Daten: Artikel enthält Daten deskriptiver Statistik bis einschließlich Signifikanzen nach χ^2 , Beschreibende Inhaltsanalysen“ und „analytische Daten: Artikel enthält mehrdimensionale statistische Analyse bzw. analytische Statistik ab Korrelationskoeffizienten“ [LÜSCHEN, G.: 1979, S. 185], kann aufgrund weniger Abhandlungen, die der letztgenannten Kategorie zuzuordnen wären, verzichtet werden.

Gleichlautend argumentiert TENORTH für seine Analyse der Abhandlungen der Zeitschrift für Pädagogik [vgl. TENORTH, H.-E.: 1986, S. 55, Fußnote 10].

die Durchführung eines disziplinären (in bezug auf die Erziehungswissenschaft) Vergleichs.

2.4.4.2 Methodischer Zugang

Die Kategorie „methodischer Zugang“ gibt detailliert Aufschluß über die in den Beiträgen zur Geltung kommenden methodischen Grundorientierungen. Die jeweils herangezogenen Methoden stützen in zentraler Weise die Argumentation eines Beitrages und verschaffen den daraus folgenden Schlußfolgerungen bzw. Ergebnissen Geltung. Zunächst wird über eine Häufigkeitsanalyse das methodische Repertoire der Disziplin und dessen Wandlungsprozeß im Verlauf der Zeit dargelegt. Dazu kann auf ein von MACKE im Rahmen des Freiburger DFG-Projekts „Thematische und methodische Entwicklungen im Fach Erziehungswissenschaft - Analysen zu einigen Aspekten des Formierungsprozesses einer Disziplin“ entwickeltes Kategoriensystem zurückgegriffen werden. Zur Analyse der methodischen Orientierungen in den Qualifikationsarbeiten (Dissertationen und Habilitationen) der Erziehungswissenschaft unterscheidet MACKE „... fünf Methodentypen - drei spezifische und zwei unspezifische methodische Zugriffsweisen - und eine Restklasse ...“.³²⁷ Während sich die spezifischen methodischen Zugriffsweisen durch ein „monomethodisches“ Vorgehen auszeichnen, welches durch die Kategorien „Empirisch“, „Historisch“ und „Theoretisch“ abgebildet wird, lassen sich die beiden unspezifischen methodischen Zugriffe „Praxisbezogen mit explizitem und ohne expliziten Theoriebezug“ als eine Bündelung von verschiedenen methodischen Zugriffsweisen verstehen. Für deren tiefgreifende Analyse differenziert MACKE die genannten Kategorien gemäß dem nachstehenden Kategorienschema:

327 MACKE, G.: 1989, S. 91.

I. Spezifische methodische Zugriffsweisen
<ul style="list-style-type: none"> 1. Methodentyp ‚Empirisch‘ <ul style="list-style-type: none"> 1.1 empirisch-quantitativ 1.2 empirisch-qualitativ 2. Methodentyp ‚Historisch‘ <ul style="list-style-type: none"> 2.1 historisch-hermeneutisch-ideengeschichtlich 2.2 historisch-hermeneutisch-realgeschichtlich 3. Methodentyp ‚Theoretisch‘
II. Unspezifische methodische Zugriffsweisen
<ul style="list-style-type: none"> 4. Methodentyp ‚Praxisbezogen mit explizitem Theoriebezug‘ <ul style="list-style-type: none"> 4.1 mit empirisch-quantitativem Anteil 4.2 mit empirisch-qualitativem Anteil 4.3 ohne empirischen Anteil 5. Methodentyp ‚Praxisbezogen ohne expliziten Theoriebezug‘ <ul style="list-style-type: none"> 5.1 mit empirisch-quantitativem Anteil 5.2 mit empirisch-qualitativem Anteil 5.3 ohne empirischen Anteil
III. Restklasse ³²⁸
6. Restklasse

Abbildung 16: Kategorienraster zur inhaltsanalytischen Erschließung der Methodenverwendung

Nachdem die einzelnen zur Anwendung kommenden Kategorien benannt worden sind, werden die Bedeutungsdimensionen der fünf grundsätzlichen Zugriffsweisen expliziert.

328 MACKE unterscheidet innerhalb der Restklasse nochmals nach 6.1 mit empirisch-quantitativem Anteil; 6.2 mit empirisch-qualitativem Anteil und 6.3 ohne empirischen Anteil [vgl. MACKE, G.: 1989, S. 92]. Auf eine Einführung dieser Kategorien konnte aufgrund der geringen Zahl der berücksichtigungsfähigen Beiträge verzichtet werden.

- Zu 1. *Empirisch*:
 Der methodische Zugriff eines Beitrages ist empirisch, „wenn das methodisch geleitete Handeln des ... (Beitrages; J. K.) der (klassischen) Abfolge der Teilhandlungen ‚Explizieren des Gegenstandes‘ (Gegenstandsbereich, Theoriestandes), ‚Bilden von Hypothesen‘, ‚Festlegen eines Forschungsdesigns‘, ‚Erheben von Daten‘, ‚Analysieren der Daten‘ und ‚Interpretieren der Daten‘ mit dem Ziel der Hypothesenprüfung folgt.“³²⁹
- Zu 2. *Historisch*:
 Der methodische Zugriff eines Beitrages ist historisch, „wenn mittels methodisch geleitetem Handeln auf dem Wege historisch-philologischer Quellenanalyse historische Gegebenheiten und Abläufe rekonstruiert, auf hermeneutischem Wege interpretiert und als historische Rekonstruktionen durch Einordnen in eine Systematik gewürdigt und bewertet werden.“³³⁰ Ein Beitrag gilt auch dann als „Historisch“, „wenn historische Rekonstruktionen als gegeben angesehen und nur systematisch analysiert wurden.“³³¹
- Zu 3. *Theoretisch*:
 Der methodische Zugriff eines Beitrages ist theoretisch, „wenn das methodische Handeln auf Theorien im Sinne von Aussagensystemen gerichtet ist und dem Ziel dient, solche Aussagensysteme auf dem Weg begrifflich-analytischer Anstrengungen zu spezifizieren, modifizieren oder neu zu konstruieren.“³³²
- Zu 4. und 5. *Praxisbezogen mit explizitem Theoriebezug / Praxisbezogen ohne expliziten Theoriebezug*:
 Der „... Methodentyp ‚Praxisbezogen‘ (ist) gerade dadurch gekennzeichnet, daß bei primärer Orientierung auf eine Praxis im methodischen Handeln verschiedene methodische Zugriffsweisen gebündelt werden, um auf

329 MACKE, G.: 1989, S. 92.

330 MACKE, G.: 1989, S. 92.

331 MACKE, G.: 1989, S. 92.

332 MACKE, G.: 1989, S. 92.

diese Weise Ziele wie Praxisverbesserung, Materialentwicklung für die Praxis oder Entwicklung von Konzepten zur Anleitung praktischen Handelns zu realisieren.³³³ In diese Kategorie werden auch Beiträge aufgenommen, bei denen es nur um die Darstellung eines best. praktischen Handelns geht. Grundsätzlich wird zwischen Aufsätzen, die einen Theoriebezug aufweisen und solchen, die keinen theoretischen Rückgriff nehmen, unterschieden.

Die Anlehnung an das Kategoriensystem von MACKE erfolgt aus zweierlei Gründen.

- 1) Zum einen handelt es sich um ein bereits erprobtes Kategorienschema und zwar nicht nur in bezug auf die Analyse von wissenschaftlichen Qualifikationsarbeiten, denen grundsätzlich ein hohes, differenziertes und deutlich ausgewiesenes methodisches Niveau zugeschrieben werden kann und somit die Zuschreibung zu den einzelnen Kategorien recht einfach ausfällt, sondern es wurde auch zur Analyse von erziehungswissenschaftlichen Zeitschriftenaufsätzen³³⁴ eingesetzt. Wobei anzumerken ist, daß bei den Zeitschriftenartikeln die Zurechnung zu den einzelnen Kategorien aufgrund der Heterogenität der Beiträge schwieriger ausfällt. So finden sich in der ZBW neben „politisch-kulturellen Reflexionen“ oder „lebensgeschichtlich inspirierte(n) Beiträge(n)“, bei denen der methodische Zugriff oftmals wenig explizit ausgewiesen ist, auch „theoretisch elaborierte und empirisch gehaltvolle ... Analysen“³³⁵, deren Zurechnung keine Probleme bereitet.³³⁶
- 2) Die Erprobtheit des Schemas und die damit zusammenhängende Möglichkeit der Adaption erlauben es zum anderen, (disziplin-)interne Vergleiche durchzuführen. Somit können Fragen zum methodischen Stand und dessen zeitliche Entwicklung in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik sowohl zur Zeitschrift für Pädagogik als auch zu den von MACKE gesondert ausgewerteten berufspädagogischen Qualifikationsarbeiten in Beziehung gesetzt werden.

333 MACKE, G.: 1989, S. 92.

334 Vgl. LESCHINSKY, A.; SCHOEPFLIN, U.: 1991.

335 DUDEK, P.: 1994, S. 303.

336 Zu den methodischen Problemen der Zurechnung einzelner Beiträge zu einem vorher festgelegten Kategoriensystem äußert sich DUDEK, P.: 1994, S. 303.

2.4.4.2.3 Art der Aussagen

Die Kategorie ‚Art der Aussagen‘ richtet den Fokus der Betrachtung auf die vom Autor / von der Autorin intendierte Aussagestruktur des Beitrages. Die Zuordnung der Beiträge erfolgt auf Basis der Unterscheidung von vier sich deutlich abgrenzenden Aussagekategorien:

1. Vornehmlich deskriptive Aussagen: Beiträge, die ihren aussagestrukturellen Fokus im Modus überwiegend beschreibender, darstellender und feststellender Analyse haben.
2. Vornehmlich evaluative Aussagen: Beiträge, die darauf angelegt sind, Sachverhalte und Tatbestände nicht nur beschreibend zu analysieren, sondern deren Schwerpunkt in der systematischen Überprüfung, Bewertung und Beurteilung von Aussagen liegt.
3. Vornehmlich präskriptive Aussagen: Beiträge, in denen vorschreibende, Normen setzende und damit wertende Aussagen im Vordergrund stehen.
4. Vornehmlich konstruktive Aussagen: Beiträge, die ihren Fokus in der praxisentwerfenden Perspektive finden. Sie wollen konstruktive, oft praxisnahe und umsetzbare Vorschläge und Handlungsanleitungen unterbreiten.

Die vorgenommene Offenlegung und Explikation der Kategorienschemata soll die Nachvollziehbarkeit der Untersuchung auf Basis einer methodischen Kontrollierbarkeit sicherstellen.³³⁷ Denn auch eine regeladaptive und inferenzexplikative Inhaltsanalyse versteht sich als Meßinstrument und muß sich dementsprechend den üblichen Testgütekriterien stellen.

337 Vgl. GROEBEN, N.; RUSTEMEYER, R.: 1995, S. 541.

2.4.5 Testgütekriterien

2.4.5.1 Vorbemerkungen

Basierend auf der klassischen Meß- und Testtheorie werden als zentrale Gütekriterien der Inhaltsanalyse die Reliabilität (Zuverlässigkeit) und Validität (Gültigkeit) angesehen. Mit der Anerkennung der Notwendigkeit dieser beiden Kriterien zur Gütemessung einer Untersuchung ist jedoch bereits der größte gemeinsame Nenner innerhalb der inhaltsanalytischen Methodenlehre beschrieben. Inhaltlich sind beide Kriterien je nach wissenschaftstheoretischer und –methodischer Grundlegung unterschiedlich ausgestaltet. Dementsprechend stellt KRIZ fest: „Beide Konzeptionen sind weder eindeutig definiert noch hinsichtlich ihrer wissenschaftstheoretischen und meßtheoretischen Implikationen unumstritten“³³⁸ und MERTEN ist überrascht, „... daß diese Kriterien – auch und gerade für das Erhebungsinstrument ‘Inhaltsanalyse’ – vergleichsweise vage und widersprüchlich definiert sind.“^{339/340}

Stellt sich bereits die theoretische Lage dieser beiden Kriterien als unsicher und weiter klärungsbedürftig dar, so ist die praktische Handhabung und Anwendung der Gütekriterien innerhalb der Inhaltsanalyse als völlig unzureichend und defizitär zu kennzeichnen. Dieses Urteil fällt auch MAYRING, der bezüglich der bislang durchgeführten Inhaltsanalysen resümiert: „Es fehlen fast vollständig Angaben über die Zuverlässigkeit (Reliabilität) und Gültigkeit (Validität) der erzielten Ergebnisse.“^{341/342}

338 LISCH, R.; KRIZ, J.: 1978, S. 84.

339 MERTEN, K.: 1983, S. 300.

340 So wird beispielsweise bei MERTEN das Testkriterium Reliabilität (Zuverlässigkeit) unter dem Stichwort interne Gültigkeit diskutiert [vgl. MERTEN K.: 1983, S. 301-308], währenddessen BORTZ und DÖRING die ‚interne Gültigkeit‘ (als auch die ‚externe Gültigkeit‘) als Gütekriterium des empirischen Untersuchungsdesigns kennzeichnen (nicht als Testgütekriterium) und es insofern nicht mit dem testtheoretischen Kriterium der Validität verwechselt werden darf [vgl. BORTZ, J.; DÖRING, N.: 1995, S. 52-54 und 179-191]. Durch dieses Beispiel dürfte die vorherrschende Begriffskonfusion hinreichend deutlich geworden sein.

341 MAYRING, P.: 1990, S. 94.

342 Fehlende Gültigkeitsüberprüfungen sind aber kein besonderes Phänomen bestimmter Disziplinen (wie der Pädagogik) oder Forschungsmethoden (wie der Inhaltsanalyse). Bei der Analyse von 88 empirischen Forschungsarbeiten aus der „Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie“, der „Sozialen Welt“ und der „Zeitschrift für Soziologie“ aus den Jahren 1973 bis 1982 kommt MEINEFELD zu dem Schluß, daß „... die Projektberichte sich

Die allgemeine Kritik an der mangelhaften Explikation der Begriffe und der fehlenden Durchführung von Güteuntersuchungen wird im folgenden aufgenommen. Dazu werden nachstehend die Verfahren zur Reliabilitäts- und Validitätsüberprüfung dargestellt und erläutert, die zur Absicherung der vorliegenden Studie zum Einsatz kamen.

2.4.5.2 Reliabilitätsprüfung

Innerhalb inhaltsanalytischer Verfahren wird unter Reliabilität (Zuverlässigkeit) der Grad der Genauigkeit der Messung insbesondere unter Stabilitätsaspekten verstanden.³⁴³ Reliabilität³⁴⁴ „beinhaltet die Reproduzierbarkeit von Ergebnissen unter den gleichen intersubjektiven Bedingungen – insbesondere also die Forderung, daß andere Forscher bei Anwendung desselben Erhebungsinstruments in Interaktion mit demselben Untersuchungsgegenstand zu demselben Ergebnis gelangen.“³⁴⁵

Obwohl Verfahren zur Zuverlässigkeitsüberprüfung innerhalb aller inhaltsanalytischer Vorgehensweisen gefordert werden,³⁴⁶ läßt sich feststellen, daß dieser Aufforderung nur selten Folge geleistet wird. Dementsprechend urteilt

oft wie Bilderbuchforschung (lesen): ohne Schwierigkeiten in der Datenerhebung, ohne Gültigkeits- und Verlässlichkeitsprobleme, ohne alternative Erklärungsmöglichkeiten für die gefundenen Ergebnisse“ [MEINEFELD, W.: 1985, S. 305].

343 Vgl. KOCH, U.; WITTE, H.; WITTE, E. H.: Die Inhaltsanalyse als Meßinstrument. Methodenkritische Aspekte einiger Inhaltsanalysen von Publikumszeitschriften. In: Publizistik 19 (1974), S. 177.

344 Zum Verhältnis der Gütekriterien „Objektivität“ und „Reliabilität“ innerhalb der Inhaltsanalyse äußern sich GROEBEN und RUSTEMEYER: „Da bei der Inhaltsanalyse von der methodischen Struktur des Verfahrens her die Zuverlässigkeit bzw. Reliabilität nur über diese Intersubjektivität der Kategorisierungen geprüft werden kann, fallen hier die methodologischen Bewertungskriterien der Objektivität und Reliabilität praktisch zusammen, weswegen auch die einschlägigen Übereinstimmungskoeffizienten sowohl als Überprüfung der Objektivität wie der Reliabilität bezeichnet werden“ [GROEBEN, N.; RUSTEMEYER, R.: 1995, S. 542].

345 LISCH, R.; KRIZ, J.: 1978, S. 84.

346 Wobei angemerkt sei, daß Reliabilität in dem hier verwandten Sinne ein meßtheoretischer Begriff ist, welcher dem Feld der quantitativen Sozialforschung entspringt. Innerhalb der qualitativen Forschung wird zwar auch die Zuverlässigkeit der Untersuchung angestrebt, jedoch ist der Begriff der Reliabilität innerhalb des qualitativen Forschungsverständnisses anders besetzt [vgl. LAMNEK, S.: Qualitative Sozialforschung. Methodologie. Band 1. Weinheim³1995a, S. 173-178].

FRIEDE zur tatsächlichen Durchführung von Reliabilitätsprüfungen innerhalb der Erziehungswissenschaft: „In der inhaltsanalytischen pädagogischen Forschungspraxis scheint dem Problem der Reliabilitätsbestimmung nur geringe Aufmerksamkeit geschenkt zu werden, denn häufig werden überhaupt keine Reliabilitätsmaße bestimmt oder nur völlig unangemessene.“³⁴⁷

Für das Ausbleiben einer Reliabilitätsprüfung werden fern jedweder paradigmatischer Methodendiskurse³⁴⁸ zumeist zwei Gründe vorgetragen.

Zum einen wird angegeben, daß die Erhebung im Alleingang durchzuführen sei und sich insofern eine Prüfung erübrige. Dieser meines Erachtens wenig stichhaltige Grund für das Unterlassen einer Reliabilitätsprüfung - der sich überraschenderweise auch in wissenschaftlichen Qualifikationsarbeiten wiederfinden läßt, wie z. B. in der Dissertation von SPINDLER³⁴⁹ - ignoriert das inhaltsanalytische Ziel, weitestgehend allgemeingültige Aussagen über den jeweiligen Forschungsgegenstand zu treffen und er erweist sich zudem ignorant gegenüber durchaus gängigen Verfahren der Reliabilitätsprüfung. So wäre zumindest eine Intracoderreliabilitätsprüfung möglich, die durch Wiederholung des Kategorisierungsvorganges (nach einer gewissen Zeit) den eigenen Übereinstimmungsgrad der Codierung überprüft.

Zum anderen werden arbeitskapazitäre bzw. finanzielle Gründe für eine unterlassene Reliabilitätsprüfung angeführt. Dieses Argument bezieht sich insbesondere auf das Verfahren der Intercoderreliabilität. Bei diesem Verfahren wird entweder die gesamte Analyse oder eine Stichprobe von zwei oder mehreren Personen parallel durchgeführt. Anschließend werden die Untersuchungsergebnisse verglichen und in Form eines Reliabilitätskoeffizienten dargestellt. Zur Durchführung eines solchen Vergleichs muß also zunächst ein weiterer oder mehrere weitere Codierer gewonnen werden. Sofern nicht auf die Arbeitszeit von KollegInnen zurückgegriffen werden kann, müssen

347 FRIEDE, C. K.: Verfahren zur Bestimmung der Intercoderreliabilität für nominalskalierte Daten. In: Zeitschrift für Empirische Pädagogik 5 (1981) 1, S. 2.

348 Angesprochen ist hiermit nochmals der Konflikt zwischen den Anhängern von quantitativen und qualitativen Forschungsmethoden. So wird von Seiten der Apologeten der quantitativen Sozialforschung den Verfechtern der qualitativen Verfahren vorgeworfen, daß diese Ergebnisse mit überwiegend geringer Reliabilität produzieren, da die Kontextbedingungen der qualitativen Untersuchungen nur schwerlich einer Kontrolle unterworfen werden können und die Studien zudem nur selten wiederholbar seien [vgl. LAMNEK, S.: 1995a, S. 173-178].

349 Vgl. SPINDLER, C.: Repräsentation oder Diskussion? Eine explorative Inhaltsanalyse schweizerischer Personalzeitungen. Zürich 1975, S. 92 (Fußnote 251).

Codierer gewonnen werden, die ihren Arbeitsaufwand honoriert sehen wollen. Dieser zweite Grund ist meines Erachtens für eine unterlassene Reliabilitätsprüfung stichhaltiger - wengleich dies nicht zu einer Unterlassung der Prüfung führen darf - und trifft zum Teil auch auf die vorliegende Untersuchung zu. Bezüglich der eigenen Inhaltsanalyse war ursprünglich geplant, die gesamte Datenaufnahme vom Autor und einer weiteren Person parallel erfolgen zu lassen. Aufgrund arbeitskapazitärer und finanzieller Probleme konnte jedoch nur ein geringer Teil des jetzigen Gesamtmaterials einer Reliabilitätsprüfung unterzogen werden. Die Untersuchung der Reliabilität bezog sich auf die Themenanalyse sowie auf die Klassifikationen zur „Wissens-, Methoden- und Aussagestruktur“. Als Hilfsmittel zur Datenaufnahme stand ein Codierbuch zur Verfügung, in dem einzelne Kategorien und einige einfache Regeln erläutert wurden. Auf eine intensive Codiererschulung wurde zu Beginn der Überprüfung verzichtet, da in dieser Untersuchungsphase die Frage nach der bis dahin erreichten Eindeutigkeit des Kategoriensystems im Vordergrund stand und insofern möglichst wenige Vorgaben von Codierregeln gestellt werden sollten. Aufgabe des Codierers in dieser ersten Phase war es, „ein und nur ein Urteil darüber abzugeben, welche Kategorie aus (der) gegebenen Menge von Kategorien der Untersuchungseinheit zuzuordnen ist.“³⁵⁰ Die Intercoderreliabilität der Themenanalyse wurde aufgrund der Vielzahl der im Kategoriensystem enthaltenen Kategorien nicht zufallskritisch abgesichert und dementsprechend nach der Formel:

$$R = \frac{N \cdot C_{1,2}}{C_1 + C_2} \quad \text{351 berechnet.} \quad \text{352}$$

In einem ersten Codierdurchgang wurde eine Stichprobe von 6,75 Prozent des jetzigen Gesamtmaterials einem Doktoranden der Berufs- und Wirtschafts-

350 FRIEDE, C. K.: 1981, S. 3.

351 N = Zahl der Codierer; im vorliegenden Fall handelt es sich um zwei Codierer

C_{1,2} = Zahl der übereinstimmenden Codierentscheidungen beider Codierer

C₁ = Zahl der Codierentscheidungen von Codierer 1

C₂ = Zahl der Codierentscheidungen von Codierer 2

Vgl. FRIEDE, C. K.: 1981, S. 10.

352 Eine Übersicht zu verschiedenen Verfahren der Bestimmung der Intercoderreliabilität liefern insbesondere FRIEDE, C. K.: 1981, S. 1-25 und MERTEN, K.: 1983, S. 300-311.

pädagogik im Sinne eines Pretestes zur Analyse bereitgestellt.³⁵³ Die Reliabilitätsprüfung gemäß der vorstehenden Formel – soviel sei vorweggenommen – erbrachte einen befriedigenden Wert von .86. Auf Basis dieser Reliabilitätsuntersuchung erfolgte eine Fehleranalyse und eine dementsprechende Modifizierung des thematischen Kategoriensystems. Die Modifizierungen führten einerseits zu einer Vereinfachung der Kategorienstruktur, so wurde z. B. die zuerst separat erfaßte Kategorie ‚mediale Aspekte‘ von Unterricht und Unterrichtsplanung zusammengeführt unter die Kategorie ‚didaktisch-methodische und mediale Aspekte‘, und andererseits zu deren Verfeinerung. Als Beispiel hierfür sei die Ausdifferenzierung der sozialisationsorientierten Abhandlungen genannt (s. Anhang 1). Der Pretest hat zudem gezeigt, daß eine Einfachcodierung den Beiträgen nicht gerecht wird. Es wurde deshalb grundsätzlich das Verfahren der Doppelcodierung zugelassen, wobei nach Möglichkeit nur eine Kategorie vergeben werden sollte.

Der durchaus langwierige und arbeitsintensive Prozeß der Kategorienmodifizierung hat zu dem beschriebenen Kategorienschema geführt, welches sich als ein handhabbares Analyseinstrument erwies. Es muß aber kritisch angeführt werden, daß bei der Datenaufnahme die Kategorienzuordnung aufgrund des in der Kategorienkonstruktion angelegten Spannungsverhältnisses zwischen theoretischen und praktischen Klassifikationsanforderungen (s. Kapitel III, Pkt. 1.6.3) flexibel gehandhabt werden mußte. Eine durchweg schematische Anwendung des Kategoriensystems ist aufgrund einer nicht abschließbaren Operationalisierung der Kategorien nicht möglich. Damit ist ein Problembereich inhaltsanalytischer Verfahren angesprochen, welcher sich bei allen Klassifikationen zur Wissensgestalt einer Disziplin lokalisieren läßt, gleichwohl in unterschiedlich deutlicher Ausprägung der ‚Verstöße‘ gegen allgemeine Konstruktions- und Gütekriterien. In diesem Zusammenhang berichtet MACKE, daß die von ihm gebildeten Kategorien „einen wohldefinierten Kernbereich und unscharfe Ränder haben“, daß sie „weder vollständig sind noch eine eindeutige Zuordnung aller vorkommenden Inhalte ermöglichen“ und „deshalb nicht immer alle Kodierungen eindeutig determiniert sind“.³⁵⁴

353 Für seinen nicht unerheblichen Arbeitsaufwand bedanke ich mich bei meinem Kollegen und Freund Herrn Dr. Dietmar FROMMBERGER.

354 MACKE, G.: 1989, S. 89.

Zur Feststellung, inwieweit durch die weitere Operationalisierung der Kategorien höhere Reliabilitätswerte erzeugt werden könnten, wurden weitere 14,4 Prozent des Materials durch eine sich im Grundstudium befindende Studentin der Berufs- und Wirtschaftspädagogik codiert.³⁵⁵ Bei ihrer Stichprobe wurden zudem die Reliabilitätskoeffizienten für die Klassifikationen „Art des präsentierten Wissens“, „methodischer Zugang“ und „Art der Aussagestruktur“ berechnet. Da sich diese Klassifikationen aus einer geringen Zahl von Einzelkategorien zusammensetzen, sollten in der Berechnung zufällige Codierübereinstimmungen berücksichtigt werden.

Deshalb erfolgte die Berechnung der Intercoderreliabilität nach der Formel, $S = \frac{K}{K-1} \cdot \left(p_0 - \frac{1}{K} \right)$ ³⁵⁶ bei der Übereinstimmungen rein zufälliger Natur bei abnehmender Kategorienanzahl berücksichtigt werden.

Folgende Reliabilitätskoeffizienten konnten für die einzelnen Rubriken ermittelt werden:

	Themenanalyse	Art des präsentierten Wissens	Methodischer Zugang	Art der Aussagestruktur
Codierer 1 (Doktorand)	.86	-/-	-/-	-/-
Codiererin 2 (Studentin)	.67 - .82	.55 - .88	.71 - .84	.67 - .73

Tabelle 2: Intercoderreliabilitätskoeffizienten zweier Codierer zum Autor

Der Reliabilitätswert zur Themenanalyse von .86 (Codierer 1) kann angesichts der unterbliebenen Codiererschulung und der Differenziertheit des Kategoriensystems als sehr zufriedenstellend gelten, zumal im allgemeinen

355 Ich habe mich bei Frau Mechthild THOBE zu bedanken. Sie hat - zum Teil gefördert durch die Anna-Magull-Stiftung - die Datenaufnahme zur Intercoderreliabilitätsprüfung bewerkstelligt.

356 K = die Zahl der Kategorien
 p_0 = beobachtete, prozentuale Übereinstimmung
 Vgl. FRIEDE, C. K.: 1981, S. 14.

Werte von $> .70$ als befriedigend eingestuft werden.^{357/358} Ein niedrigerer Wert (zwischen $.67$ und $.82$) ist aufgrund die geringeren Übereinstimmungen mit der Codiererin 2 ermittelt worden. Bei der Frage, worauf dieser niedrigere Reliabilitätswert zurückzuführen sei, ist zunächst grundsätzlich festzuhalten, daß die Reliabilität in der Inhaltsanalyse „... üblicherweise als ein Problem des Kategoriensystems und der Kodiererschulung angesehen (wird)“.³⁵⁹ Da das Kategoriensystem erstens selbst Gegenstand einer Prüfung war (siehe die Erstcodierung mit dem Reliabilitätswert $.86$) und zweitens auf Grundlage der Erstcodierung eine Modifizierung des Systems erfolgte, welche grundsätzlich höhere als niedrigere Werte erwarten ließ, konnte davon ausgegangen werden, daß die zum Teil schwachen Werte der Codiererin auf ihren geringeren Fachkenntnisstand zurückzuführen waren. Eine Fehleranalyse konnte diesen Verdacht bestätigen. So stellte sich heraus, daß es der Codiererin Probleme bereitete, theoretische Abhandlungen in die entsprechenden Kategorien einzuteilen.³⁶⁰ Eine Nachschulung der Codiererin, die insbesondere aus methodischen Gründen (zudem spielen auch immer arbeitskapazitäre Gründe eine Rolle) nicht so intensiv betrieben werden darf, so „... daß dadurch die Allgemeingültigkeit (Generalisierbarkeit) der Ergebnisse gefährdet wird“,³⁶¹ ergab sofort einen weitaus höheren Reliabilitätswert. Dementsprechend sind in der oben stehenden Tabelle für die Codiererin jeweils die Spannweiten der ermittelten Reliabilitätswerte angegeben. Die bereits zufriedenstellenden Reliabilitätswerte dürften nochmals höher liegen, wenn als Bezugspunkt der Berechnung nicht die Einzelkategorie, sondern die Gruppe oder Obergruppe

357 BOS hält einen Reliabilitätskoeffizienten von $> .70$ für ausreichend. Vgl. BOS, W.: 1989, S. 62.

358 Auch in vergleichbaren Projekten der Erziehungswissenschaft lag der Reliabilitätskoeffizient bei der angegebenen Marke, z. B. im Projekt FORWERZ zwischen $.63$ und $.87$ [vgl. WIERICHS, G.: Wissen von Erziehung – inhaltsanalytisch untersucht. Perspektiven eines neuen Zugangs zur wissenschaftshistorischen Bilanzierung in der Erziehungswissenschaft. In: HORN, K.-P.; WIGGER, L. (Hrsg.): Systematiken und Klassifikationen in der Erziehungswissenschaft. Weinheim 1994, S. 278. (Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft; Bd. 15)].

359 LISCH, R.; KRIZ, J.: 1978, S. 88.

360 Sie erkannte z. B. nicht, daß ein Aufsatz, der das Situationsprinzip in der Didaktik behandelte, in die Kategorie ‚curriculare und didaktische Leitmodelle und Konstruktionsverfahren‘ aufzunehmen ist und nicht unter die Kategorie ‚Begriffsbildung, -kritik und -analyse der Berufs- und Wirtschaftspädagogik‘ fällt. Von ähnlich gelagerten Problemen mit Codierern berichtet MACKE [vgl. MACKE, G.: 1989, S. 93].

361 GROEBEN, N.; RUSTEMEYER, R.: 1995, S. 550.

zugrunde gelegt worden wäre. Diese fast triviale Feststellung ist insofern von Bedeutung, da die im Kapitel IV vorzunehmenden Auswertungen zum größten Teil auf der Ebene der Gruppen angesiedelt sind.

Ließ sich der Nachweis der Reliabilität des inhaltsanalytischen Instrumentariums unproblematisch und zufriedenstellend führen,³⁶² so ergeben sich bei der Frage nach der Validität von Inhaltsanalysen grundsätzlich weitaus größere Probleme, die im nachstehenden Abschnitt dargelegt und erörtert werden.

362 Nicht verschwiegen werden soll an dieser Stelle, daß gegen das Verfahren der Intercoderreliabilität auch Einwände eingebracht werden. So verweist RITSERT darauf, daß ein hoher Grad der Übereinstimmung innerhalb der Intercoderreliabilitätsprüfung nur bei einfachen Inhaltsanalysen zu erreichen ist. „Je differenzierter und umfangreicher das Kategoriensystem, desto schwieriger ist es, eine hohe Zuverlässigkeit der Resultate zu erzielen, obwohl gleichzeitig die inhaltliche Aussagekraft einer Untersuchung steigen kann“ [RITSERT, J.: 1972, S. 70].

Verweist RITSERT noch auf methodische Probleme der Messung, wird das Konzept von LISCH und KRIZ aufgrund der „totale(n) Gleichschaltung der Reaktionen mehrerer Kodierer“ [LISCH, R.; KRIZ, J.: 1978, S. 89] gänzlich in Frage gestellt. Sie halten Interpretationsunterschiede bei den Codierern für eine realistischere Abbildung tatsächlich stattfindender Dekodierungsunterschiede bei den jeweiligen Empfängern von Nachrichten. „Man könnte also unbefangen auch von der Idee ausgehen, das Kodiererteam als (möglichst repräsentative) Stichprobe aus der Grundgesamtheit der realen Rezipienten aufzufassen. Abweichende Reaktionen wären dann nicht ‚Störfaktoren‘, sondern Bestandteile einer komplexen Reaktions- und Dekodierungsverteilung bzw. -struktur, und Reliabilität hieße dann, diese *Struktur* zuverlässig zu reproduzieren. Doch das Methodenbewußtsein mancher Inhaltsanalytiker scheint so simpel gestrickt, daß ihnen diese Möglichkeit einer repräsentativen Reaktionsverteilung gar nicht erst in den Sinn kommt; von *einer* ‚Normreaktion‘ abweichende Reaktionen sind ‚Fehler‘, und Kodierer, die zu viele ‚Fehler‘ produzieren, sind zu eliminieren. Bevölkerungsteile, welche die Welt nicht so sehen und kategorisieren wie der Inhaltsanalytiker, werden wegen Dummheit oder Bosheit von der weiteren Betrachtung ausgeschlossen – wozu soll man als Sozialwissenschaftler seine mühsam mit der ‚besten Gruppe von Kodierern‘ erreichte objektive Bedeutungshomogenität durch die realen Reaktions- und Interpretationsunterschiede in gesellschaftlichen Subgruppen gefährden lassen“ [LISCH, R.; KRIZ, J.: 1978, S. 89-90]. Gegen diesen Ansatz von LISCH und KRIZ wendet sich FRÜH, der diesen für „kurzschlüssig“ und „praxisfern“ [FRÜH, W.: 1989, S. 118. (Fußnote 95)] hält.

2.4.5.3 Validitätsprüfung

Bezieht sich die Frage nach der Reliabilität auf die eigentliche Meßprozedur, so geht die Validität über die meßtheoretische Gültigkeit der Untersuchung hinaus und fordert die Gültigkeit der Analyseergebnisse bezüglich des gesamten Erhebungsvorganges. Die Validität einer Inhaltsanalyse gibt an, inwieweit das Verfahren das mißt, was es zu messen vorgibt.³⁶³

Für das testtheoretische Kriterium der Validität liegen verschiedene Prüfverfahren vor, die den Nachweis der Validität einer inhaltsanalytischen Gesamtuntersuchung führen können. Dieser durchaus gut dokumentierten und differenzierten Vielzahl an Validierungsmöglichkeiten³⁶⁴ steht jedoch eine eher simple Praxis gegenüber. So zieht BOS nach Darlegung und Begutachtung der üblichen Methoden der Validierung den Schluß, daß „die Validierungsprobleme bei der Inhaltsanalyse nur annähernd befriedigend lösbar (zu sein scheinen). In der Praxis beschränkt sich die Gültigkeitskontrolle weitgehend auf die Inhaltsvalidierung, besonders da die Kriteriumsvalidierung meist daran scheitert, daß keine geeigneten Kontrolluntersuchungen vorliegen.“³⁶⁵ Dabei meint Inhaltsvalidierung, daß „die Gültigkeit allein auf dem Stand der Kenntnisse des Analytikers über den Gegenstand der Analyse (beruht) und/oder vom Sprachverständnis des Kodiers ab(hängt).“³⁶⁶ Unter der höher zu bewertenden Kriteriumsvalidität ist zu verstehen, daß die Gültigkeit der gezogenen Schlußfolgerung an einem Außenkriterium, welches mit dem zu messenden Kriterium in Beziehung steht, zu validieren ist.^{367/368}

363 Vgl. BORTZ, J.; DÖRING, N.: 1995, S. 185.

364 Eine Übersicht über verschiedene Validitätskriterien und deren Ansatzpunkte im Ablaufdiagramm eines inhaltsanalytischen Forschungsprozesses findet sich bei MERTEN, K.: 1983, S. 300-311.

Eine Auflistung und Abgrenzung verschiedener Methoden der Gültigkeitsprüfung in der quantitativen sowie qualitativen Sozialforschung liefert LAMNEK, S.: 1995a, S. 158-172.

365 BOS, W.: 1989, S. 63.

366 BOS, W.: 1989, S. 62.

367 Als typisches Beispiel für eine Außenkriteriumsvalidierung kann folgender Fall gelten: "Existiert z. B. zwischen Religiosität und Einstellungen zur Sexualität eine hohe Korrelation, so ist eine Skala zur Messung sexueller Freizügigkeit dann gültig, wenn bei stark religiösen Personen auch eine geringe sexuelle Freizügigkeit ermittelt wird, bzw. Personen mit sexuell freizügigen Einstellungen eine geringe Religiosität aufweisen" [LAMNEK, S.: 1995a, S. 161].

Die im Zitat angesprochene Validitätsproblematik trifft insbesondere auf Untersuchungen zu, deren spezielles Ziel in der Aufdeckung von latenten Bedeutungsinhalten von Kommunikation liegt. Inferenzweite Schlußfolgerungen nehmen in der vorliegenden Untersuchung keine besondere Rolle ein, insofern kann das zum Zuge kommende Verfahren der Inhaltsvalidierung bei hoher Reliabilität³⁶⁹ als angemessen angesehen werden. Das heißt konkret, daß die Validität der Untersuchungsmethode und -ergebnisse sowie deren Interpretation von der Anerkennung der Plausibilitätsbegründungen des Autors abhängen.^{370/371} Zur weiteren Sicherung der Validität der Untersuchung ist das Verfahren der Expertenvalidierung (Expert-Validity³⁷²) hinzugezogen worden. Hierzu wurden die zur Anwendung kommenden Kategorienschemata ausführlich mit Fachkennern und -vertretern der Berufs- und Wirtschaftspädagogik diskutiert. Zudem ist für das thematische Kategorienschema ausdrücklich anzumerken, daß der weitgehend anerkannte Versuch der Senatskommission für Berufsbildungsforschung zur Kategorisierung der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung in dem verwendeten Kategorienschema aufgeht.³⁷³ In bezug auf die Kategorienschemata zur „Wissens-

368 Als drittes grundlegendes Validitätskriterium kann das Verfahren der Konstruktvalidierung angesehen werden. Ein Test ist konstruktvalid, wenn die „... Testergebnisse durch Formulierung neuer oder Heranziehen vorhandener Hypothesen einer Theorie“ [FRIEDRICHS, J.: 1990, S. 102] erklärt werden können. Die Überprüfung der jeweiligen Hypothesen erfolgt durch weitere Untersuchungen. „Konstruktvalidität ist methodologisch eine Prüfung für die Angemessenheit der operationalen Definition eines Begriffs“ [FRIEDRICHS, J.: 1990, S. 102].

Als Beispiel nennen BORTZ und DÖRING: „Ein Fragebogen zur Erfassung von subjektiver Einsamkeit soll validiert werden. Aus der Einsamkeitstheorie ist bekannt, daß Einsamkeit mit geringem Selbstwertgefühl und sozialer Ängstlichkeit einhergeht und bei Geschiedenen stärker ausgeprägt ist als bei Verheirateten. Diese inhaltlichen Hypothesen zu prüfen, wäre Aufgabe einer Konstruktvalidierung“ [BORTZ, J.; DÖRING, N.: 1995, S. 186].

369 Eine hohe Reliabilität ist Voraussetzung für Validität, nicht jedoch umgekehrt.

370 Zu der Erkenntnis, daß es insbesondere Plausibilitätsüberlegungen sind, die die Gültigkeit der inhaltsanalytischen Studien sicherstellen, kommt auch FRIEDRICHS, wenn er ausführt: „Die Validität der Studien beruht häufig nur auf ihrer Plausibilität“ [FRIEDRICHS, J.: 1990, S. 333].

371 Es ist ein „... Gemeinplatz in der Wissenschaftsforschung, daß die Validität ihrer Analysen erhöht wird, wenn sich die Angehörigen einer Disziplin selbst dieser Fragestellungen und Indikatoren bedienen, um sich über den Alltag ihrer Disziplin belehren zu lassen“ [TENORTH, H.-E.: 1990, S. 24].

372 Vgl. LAMNEK, S.: 1995a, S. 160.

373 Vgl. SENATSKOMMISSION FÜR BERUFSBILDUNGSFORSCHUNG: 1990, S. 20-21.

Methoden- und Aussagestruktur“ ist zu erwähnen, daß die verwendeten Kategorienraster zum Teil in ähnlich gelagerten Studien (bei gleicher Fragestellung) validiert und eingesetzt wurden.³⁷⁴ Insofern werden die Untersuchungsergebnisse und -interpretationen durch vergleichbare bzw. ergänzende empirische Untersuchungen gestützt. Damit kann zwar nicht an das Verfahren der Kriteriumsvalidität herangereicht werden, aber die Gültigkeit der Untersuchung wird durchaus gestärkt.

Mit dem dritten Kapitel wurde zusammenfassend das Ziel verfolgt, vollständig über die Konstruktionsvoraussetzungen, -bedingungen, -möglichkeiten, -probleme und gefällten -entscheidungen des inhaltsanalytischen Forschungsinstrumentariums zu berichten, um die Nachvollziehbarkeit der Datenerhebung zu ermöglichen, auf deren Basis dann die kritische Beurteilung der Aussagekraft der gewonnenen Daten und deren Interpretationen erfolgen kann. Die Notwendigkeit dieses Vorgehens schildert MEINEFELD besonders deutlich aus der Sicht des Lesers:

„Soll der Leser nicht nur Konsument von Fertigprodukten (sprich: verdinglichten empirischen Ergebnissen) sein, sondern seine Aufgabe als kritischer Diskussionspartner des Forschers nachkommen können, so ist die Kenntnis des ‚Produktionsprozesses‘ – und damit der theoretischen Konzepte und der methodischen Vorgehensweise sowie der ‚äußeren‘ Umstände, die möglicherweise auf das Forschungsergebnis gehabt haben können – für eine eigenständige Beurteilung der berichteten Ergebnisse unerlässlich. Erst dieses Wissen setzt ihn in die Lage, unabhängig von der Interpretation des Forschers die inhaltliche Dimensionierung des Projektes auszumachen, Unzulänglichkeiten der Methode zu erkennen, Grenzen der Generalisierung zu bestimmen und die Daten in ihrer Gültigkeit entsprechend zu bewerten.“³⁷⁵

374 Vielfältig eingesetzt wurde z. B. das Kategorienschema zu Erfassung der methodischen Orientierungen. Vgl. die angeführte Literatur zum Projekt „Thematische und methodische Entwicklung im Fach Erziehungswissenschaft – Analysen zu einigen Aspekten des Formierungsprozesses einer Disziplin“ von Gunther EIGLER und Gerd MACKE und den Forschungsbericht des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung zur Analyse der Zeitschrift für Pädagogik von Achim LESCHINSKY und Urs SCHOEPFLIN.

375 MEINEFELD, W.: 1985, S. 297.

2.5 Generelle Einwände gegen das Erhebungsverfahren

Nachdem die methodische Anlage der Untersuchung im Detail vorgestellt wurde, sollen jedoch mögliche Einwände gegen das bisher beschriebene Vorgehen nicht außer Acht gelassen werden. Dabei werden an dieser Stelle nicht Vorbehalte gegen einzelne Konstruktionsmerkmale des Kategoriensystems diskutiert, sondern es folgt eine Erörterung von zwei grundsätzlichen Einsprüchen gegen den hier angewandten methodischen Zugang. Diese lassen sich auf zwei unterschiedlichen Ebenen lokalisieren:

1. Auf der Ebene des Untersuchungsmaterials
2. Auf der Ebene der „... interne(n) Qualifizierung des Wissens“³⁷⁶

ad 1) Einsprüche, die sich gegen das Untersuchungs- und Datenmaterial wenden, können differenziert werden in Einwände, die generell Zeitschriften als ungeeignete Medien zur wissenschaftshistorischen und -soziologischen Analyse der disziplinären Verfaßtheit der Berufs- und Wirtschaftspädagogik ausweisen und solchen, die sich gegen die Beschränkung auf eine Zeitschrift zur Beschreibung „der“ Berufs- und Wirtschaftspädagogik als Ganzes aussprechen.

Argumente der ersten Art können – gleich der Analysestruktur der eigenen Untersuchung – auf der kognitiven wie sozialen Ebene lokalisiert werden.

Auf der kognitiven Ebene, insbesondere der in der Disziplin verhandelten Themen, kann eingewendet werden, daß sich die ‚entscheidene‘, disziplinstituierende Kommunikation nur eingeschränkt in Zeitschriften stattfindet und zu dessen Rekonstruktion eher auf Bücher, Festschriften, Sammelbänden und Tagungsbänden zurückgegriffen werden müßte.³⁷⁷

376 TENORTH, H.-E.; HORN, K.-P.: 1992, S. 306.

377 Das Internet hat meines Erachtens innerhalb der Wissenschaftsforschung noch keine angemessene Bedeutung erlangt. Wissenschaftssoziologische Analysen, die sich diesem Medium annehmen, stehen meines Wissens noch aus.

Ähnlich gelagerte Einwände lassen sich auf der sozialen Ebene formulieren. Hier könnte bezweifelt werden, ob sich das soziale Substrat einer Disziplin tatsächlich in der Autorenschaft von Zeitschriften lokalisieren läßt oder ob es sich nicht eher durch die Analyse von Mitgliederlisten von Kommissionssitzungen, Kongressen, Fachtagungen usw. ermitteln ließe.³⁷⁸

Obwohl den oben angeführten Argumenten eine gewissen Plausibilität zugeschrieben werden muß, übersehen sie die methodische Konstruktionsproblematik eines alternativen Analysesamples. Während bei den wissenschaftlichen und disziplinär verankerten Zeitschriften davon ausgegangen werden kann, daß bereits durch die Herausgeberkontrolle über den disziplinadäquaten thematischen Zuschnitt gewacht wird³⁷⁹ und sie darüber hinaus „... die *Kollektivität*, die *Kontinuität* und die der Zeit nach gegebene *Unbegrenztheit* des Diskurses einer wissenschaftlichen Gemeinschaft ... symbolisch repräsentier(en),“³⁸⁰ müßten diese Merkmale für alternative Datenquellen zunächst konstruiert werden. Ob eine solche Konstruktion gelingen kann, ist zumindest fraglich. Nicht nur, daß die für eine wissenschaftshistorische und –soziologische Analyse notwendige Kontinuität des Diskurses bei den anderen Medien oftmals unterbrochen oder nur mit größeren time-lags weitergeführt wird, erschweren mögliche Alternativkonstruktionen, sondern darüber hinaus wäre theoriegeleitet und systematisch zu klären, welche (Buch-)Themen ins berufs- und wirtschaftspädagogische Themenspektrum fallen sollen und welcher Personenkreis als Repräsentanten der Disziplin in eine Analyse einzufließen hätten.^{381/382}

378 Ähnlich gelagerte Einwände gegen seine Zeitschriftenanalyse der Erziehungswissenschaft diskutiert KEINER, E.: 1999, S. 95-98.

379 Allerdings birgt das Herausgeberverfahren zugleich die Gefahr, daß nur der theoretisch anerkannte Teil der Themen zur Publikation gelangt.

380 STICHWEH, R.: 1984, S. 425.

381 Am Beispiel der Erziehungswissenschaft verdeutlicht HELM die Problematik der Bestimmung der Zusammensetzung eines Personenkorpus [vgl. HELM, L.: Wer gehört zum Korpus der Erziehungswissenschaft? Konzeptionelle Überlegungen und forschungspraktische Konsequenzen. In: HORN, K.-P.; WIGGER, L.: Systematiken und Klassifikationen in der Erziehungswissenschaft. Weinheim 1994, S. 169-188. (Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft; Band 15)].

382 Trotz dieser methodischen Problemstellungen würden Analysen anderer Publikationsformen ein Bild einer Disziplin entstehen lassen, welches einer theoretischen oder empirischen

Der zweite mögliche Einwand, daß die eine ausgewählte Zeitschrift (die ZBW) nicht für „die“ Berufs- und Wirtschaftspädagogik als Ganzes stehen kann und somit nur ein äußerst segmentiertes Bild der Disziplin gezeichnet und abgebildet wird, wiegt weitaus schwerer als die generellen Vorbehalte gegen Zeitschriftenanalysen und läßt sich nicht vollständig ausräumen. Gewichtige und plausible Argumente für die Begrenzung der Analyse auf diese eine Zeitschrift wurden im zweiten Kapitel (Pkt. 5) angebracht und sollen an dieser Stelle nicht wiederholt werden. Letztlich muß zur Kenntnis genommen werden, daß es ein wie auch immer zu bewertendes Kennzeichen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik ist, nur über eine wissenschaftlich editierte Fachzeitschrift zu verfügen. Dies mag an der, wie HARNEY u. a. betonen, späten Ankunft der Disziplin im Wissenschaftssystem liegen³⁸³, wie auch an der Tatsache, daß die Disziplin zumindest im Hochschulbereich keine große Verbreitung gefunden hat.

ad 2) Bezieht sich der erste Einwand auf das Untersuchungsmaterial, so wird im zweiten Einwand die „... interne Qualifizierung des Wissens“³⁸⁴ angesprochen. Der Analyse kann entgegengehalten werden, daß sie zwar über die Produkte der wissenschaftlichen Arbeit und deren ProduzentInnen aufklärt, aber cum grano salis nicht die Eigentümlichkeiten der Disziplin beschreibt. Bereits aus dem weitestgehend vordefinierten Klassifikationsschema (gewonnen aus theoretischen Vorannahmen über den Gegenstand der Disziplin und dem zu klassifizierenden Material selbst) wird ersichtlich, daß das zu klassifizierende Material in den „normalen“ disziplinären Bahnen und Grenzen und ohne Berücksichtigung möglicher Besonderheiten des berufs- und wirtschaftspädagogischen Wissens wahrgenommen wird. So werden die wissenschaftlichen Produkte allein nach ihren Themen und Methoden klassifiziert

Überprüfung zugeführt werden könnte. Aus einer inneruniversitären Sichtweise würde sich z. B. die Analyse der Forschungsberichte der Frühjahres- und Herbsttagungen der Sektion für Berufs- und Wirtschaftspädagogik in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) anbieten.

383 Vgl. HARNEY, K.; BORMANN, K.; WEHRMEISTER F.: 1994, S. 388-394.

384 TENORTH, H.-E.; HORN, K.-P.: 1992, S. 306.

und beispielsweise „... nicht nach der Feinstruktur problembezogener Argumentation oder im Blick auf ihre theoretische Geltung.“³⁸⁵

Solche Einwände teilt jedoch die vorliegende Arbeit mit allen wissenschaftssoziologischen Arbeiten zur Wissenschaftsforschung.³⁸⁶ Einwände dieser Art laufen meines Erachtens ins Leere, da sie außerhalb der theoretischen und methodischen Grenzen des gewählten Ansatzes formuliert werden und somit den gegenstandskonstitutiven Forschungsansatz überschreiten. Denn die Berücksichtigung der Kritikpunkte würde zu einem grundlegend anderen Forschungskonzept mit einem anderen Methodendesign führen und stellen deshalb keine echten Alternativen zum gewählten Forschungsansatz dar.

385 TENORTH, H.-E.; HORN, K.-P.: 1992, S. 306.

386 Vgl. TENORTH, H.-E.; HORN, K.-P.: 1992, S. 306.

„Die Sache muß in der Methode ihrem eigenen Gewicht nach zur Geltung kommen, sonst ist die geschliffenste Methode schlecht.“³⁸⁷

Kapitel IV

Zur Verfaßtheit und Entwicklung berufs- und wirtschaftspädagogischer Kommunikationsprozesse in der ZBW

1 Vorbemerkungen

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der entwickelten inhaltsanalytischen Untersuchung dargestellt. Das Erkenntnisinteresse der Auswertung liegt dabei auf der Darstellung der Kontinuitäten und Diskontinuitäten der berufs- und wirtschaftspädagogischen Kommunikationsprozesse in der ZBW bezüglich ihrer formalen, sozialen und kognitiven Gestalt. Da es sich um die erste inhaltsanalytische Studie dieser Art zu den disziplinären Kommunikationsprozessen handelt³⁸⁸, wird in den einzelnen Analyseeinheiten zunächst der Bestand präsentiert und nach „globalen“ Entwicklungstrends gefahndet, wie es sich aus der Darlegung der Erkundungsfragen und der Anlage der entwickelten Klassifikationsschemata ergibt.

387 ADORNO, T. W.: Zur Logik der Sozialwissenschaften. In: ADORNO, T. W. u. a.: Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie. Neuwied, Berlin 1969, S. 135.

388 Eine neuere – gleichwohl eingeschränkte - Quelle zur Wissenschaftsforschung stellt der Forschungsbericht von VAN BUER und KELL zur „Berichterstattung über Berufsbildungsforschung“ dar [vgl. BUER, J. van; KELL, A. 1998], dem eine Erhebung über die Lage der universitären Berufs- und Wirtschaftspädagogik beiliegt. Die Datenlage stellt sich für die allgemeine Erziehungswissenschaft aufgrund einer Vielzahl an Projekten zur Erforschung der Disziplin weitaus günstiger dar. Auf die einzelnen Arbeiten wird im Folgenden verwiesen.

Gemäß der oben genannten Abfolge der einzelnen Analyseeinheiten wird in einem ersten Schritt die quantitative Entwicklung der publizierten Einheiten dargelegt (s. Pkt. 2), um daran anschließend Merkmale zur sozialen Verfaßtheit und deren Wandlungen in den Kommunikationsprozessen näher zu beschreiben und zu analysieren (s. Pkt. 3). Die Analyse richtet sich dabei auf die AutorInnen, welche die berufs- und wirtschaftspädagogische Kommunikation tragen, produzieren und reproduzieren.

Im vierten Unterpunkt wird der analytische Blick auf die kognitiven Dimensionen der in der ZBW geführten Diskussionsprozesse gerichtet. Im Zentrum der Analyse stehen hierbei insbesondere Fragestellungen, die sich auf die behandelten Themen und auf die inneren Strukturen der Beitragsbearbeitung (z. B. Forschungsmethoden) beziehen. Die jeweiligen Befunde werden innerhalb dieses Abschnittes zugleich mit denen zur sozialen Verfaßtheit verbunden und wechselseitig analysiert.

2 „Formale“ Merkmalsaspekte der Beiträge der ZBW

2.1 Die Rubriken: Zur Plazierung der Beiträge in der ZBW

Rubriken geben die zeitschriftenspezifische Positionierung eines Aufsatzes an.³⁸⁹ Für den Leser einer Zeitschrift dienen sie je nach Strukturierungskraft und -qualität als Orientierungshilfe für eine erste grobe Ein- und Zuordnung des jeweiligen Themas.

Die Struktur der Rubriken in der ZBW hat sich im Verlauf der Zeit verändert. Die nachstehende Tabelle 3 verdeutlicht dies anhand der Auflistung der in die Analyse aufgenommenen Rubrikbezeichnungen.³⁹⁰ Liest man die Tabelle ent-

389 Vgl. KEINER, E. 1999, S. 123.

390 Die ZBW weist folgende weitere Rubriken aus: „Editorial“, „Persönliches“, „Rezensionen“, „Schrifttum“ und „Umschau“. Die unter diesen Rubriken subsumierten Abhandlungen sind jedoch nicht - wie bereits im Kapitel III, Abschnitt 2.3.2 erläutert - Bestandteil der vorliegenden Analyse.

lang der Spalten, so markieren die grau unterlegten Felder jahrgangsbezogen die jeweils vorkommenden Rubriken. Die Zahlen in den grauen Feldern stellen dabei die absolute Häufigkeit der pro Rubrik aufgenommenen Beiträge dar.

Σ	101	24	16	44	74	395	67	31	70	91	2	15	81	50	131	1192
1998								31							6	37
1996							23							9	7	39
1994							23						12	6	6	41
1992							21						12	6	6	39
1990						26							17	5	5	48
1988						36								14	5	50
1986						33								11	5	44
1984						38								13	5	51
1982						51								9	6	60
1980						53								13	6	66
1978						58								14	6	72
1976						51								9	6	60
1974						49								9	6	58
1972					39							8		8	5	55
1970					35							22		0	5	57
1968				44								24		1	6	69
1966		24	16									27				67
1964	35							6	31			6				78
1962	32							22	33			9				96
1960	34							42	27	2						105
Jahr																
Wirtschaftspädagogische Originalbeiträge																
Berufs- und Wirtschaftspädagogik																
Politik und Ökonomie des beruflichen Schul- und Ausbildungswesens																
Berufs- und Wirtschaftspädagogik - Politik und Ökonomie des beruflichen Schul- und Ausbildungswesens																
Berufspädagogik, Wirtschaftspädagogik und Berufsbildungsforschung																
Aufsätze																
Theorie beruflicher Bildung																
keine Rubrik																
Aktuelle Fragen																
Unterrichtspraxis																
Rechts- und Berufsfragen																
Rechts- und Verwaltungsfragen																
Didaktik und Methodik des beruflichen Schul- und Ausbildungswesens																
Praxis beruflicher Bildung																
Forum																
Summe																

Tabelle 3: Rubriken der ZBW: Aufgelistet nach Jahren ihres Vorkommens und der Anzahl der aufgenommenen Abhandlungen

Die Zusammenstellung verdeutlicht, daß zu Beginn der 60er Jahre wesentlich differenziertere Rubrikbezeichnungen in der (heutigen) ZBW geführt wurden, als in den nachfolgenden Zeiträumen. Die Rubrik „Wirtschaftspädagogische Originalbeiträge“ sprach tendenziell eher den theoretisch interessierten - besser: den nicht nur praxisverwertenden - Leser an, gegensätzlich dazu die Rubrik „Unterrichtspraxis“, die stärker die Praxisprobleme der BerufsschullehrerInnen und des Unterrichtens aufnahm und thematisierte. Unter der Überschrift „Aktuelle Fragen“ wurde ein Sammelsurium von Themen behandelt, die durch das aktuelle Zeitgeschehen bestimmt wurden. Fragen zur Lehrerbildung, zum Aufbau des beruflichen Schulwesens, zur Neuordnung von Berufen usw. waren die Themen dieser Rubrik. Aktuell gestaltete sich ebenfalls die Rubrik „Rechts- und Berufsfragen“ respektive „Rechts- und Verwaltungsfragen“, in denen die neuen „berufsschulwichtigen Rechtsfragen“ (Überschrift der meisten Abhandlungen) erörtert wurden.

In der Zeit von 1966 bis 1972 wechselten die Bezeichnungen der Rubriken, die nicht auf eine „direkte“ Praxisverwertung abzielten. Erfolgte 1966 noch eine Trennung zwischen „Berufs- und Wirtschaftspädagogik“³⁹¹ und „Politik und Ökonomie des beruflichen Schul- und Ausbildungswesens“, so wurden diese beiden Bezeichnungen 1968 zusammengeführt und bereits 1970 („Berufspädagogik, Wirtschaftspädagogik und Berufsbildungsforschung“) wieder verworfen. Die unterrichtspraktischen Themen wurden im genannten Zeitraum einheitlich unter der Bezeichnung „Didaktik und Methodik des beruflichen Schul- und Ausbildungswesens“ gesammelt. Die aktuellen Themen wurden in der Rubrik „Forum“ aufgenommen, die bis heute besteht. Die bisher vorherrschende Unterteilung in Theorie und Praxis (i. w. S.) wurde in der Zeitschrift im Zeitraum von 1974 bis 1988 gänzlich aufgegeben. Über die Gründe für diesen Schritt kann nur spekuliert werden. Einerseits mag es eine Reaktion auf die unklare und wenig trennscharfe Rubrikeinteilung der Vorjahre gewesen sein, und andererseits - soviel sei der späteren Analyse vorweggenommen – dürfte die Umorientierung der Zeitschrift in ihrem thematischen und methodischen Profil eine gewichtige Rolle für die Einstellung der Rubrikdifferenzierung gespielt haben. Die Abkehr vom Image einer

391 Diese Rubrik sammelte alle Themen, die nicht direkt mit den beruflichen Schul- und Ausbildungswesen zusammenhingen. Sie verweist nicht auf spezifische Problem- und Themenbereiche des Wissenschaftsprogramms der gleichnamigen Disziplin.

Lehrerzeitung erübrigte die Trennung von Theorie und Praxis in den Rubriken im zunehmenden Maße. Dennoch lebte diese Unterscheidung in den Rubriken der ZBW wieder auf. So wurde 1990 die Rubrik „Praxis beruflicher Bildung“ und 1992 deren Pendant „Theorie beruflicher Bildung“ eingerichtet. Diese Trennung stand jedoch - wie noch darzulegen sein wird - forschungsmethodisch betrachtet unter anderen Vorzeichen als die Differenzierung der Rubriken zu Anfang des Betrachtungszeitraumes und kann deshalb eher als kurzweiliger Versuch betrachtet werden, die Zeitschrift für die „Praktiker“ attraktiver erscheinen zu lassen. Bereits 1998 erschien die Zeitschrift wiederum ohne eine inhaltliche Rubrikdifferenzierung.

Die Betrachtung der Summenzeile der Tabelle 3 vermittelt einen ersten Eindruck über die jahresbezogene Verteilung der in die Analyse eingeflossenen 1.192 Aufsätze, welche im folgenden Abschnitt einer näheren Betrachtung zugeführt werden soll.

2.2 Quantitative Entwicklungsdaten zu den Beiträgen der ZBW

In Abbildung 17 wird zunächst die jahrgangsbezogene quantitative Entwicklung der publizierten Beiträge nochmals grafisch dargelegt. Hier wird die überaus hohe Anzahl von Artikeln zu Beginn der 60er Jahre ersichtlich. Bezogen auf den Höchststand von 1960 mit 105 Artikeln sinkt die absolute Anzahl der Beiträge bis ins Jahr 1972 fast (mit Ausnahme im Jahr 1968) kontinuierlich auf 55 Artikel pro Jahr. Innerhalb von 12 Jahren erfährt die Zeitschrift somit eine Reduzierung ihrer Beiträge um 47,6 Prozent. In den Folgejahren steigt zwar die absolute Anzahl der Artikel mit einem neuen Höhepunkt im Jahr 1978 mit 72 Artikeln wieder an, dieser kann in den darauffolgenden Jahren jedoch nicht gehalten werden.

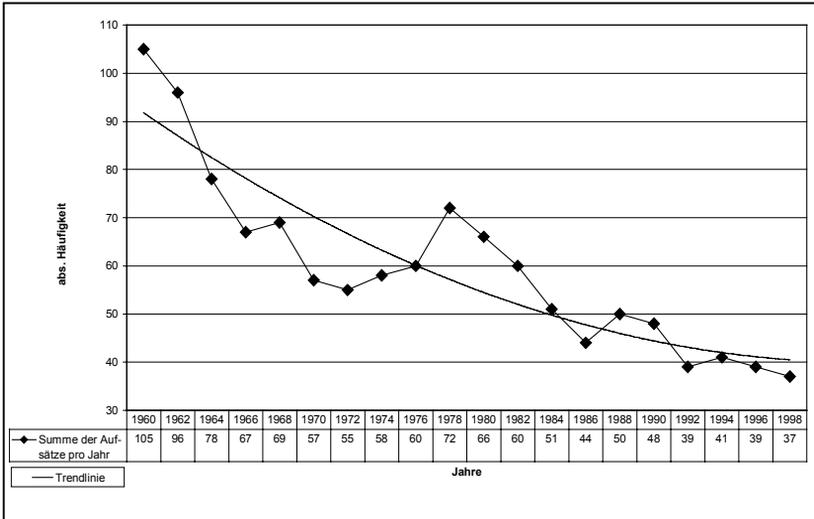


Abbildung 17: Anzahl der berücksichtigten Artikel pro Jahr

Insgesamt ist eine stetig abfallende Tendenz kennzeichnend für die Entwicklung der absoluten Anzahl der Artikel in der ZBW (s. Trendlinie), welche sich durchschnittlich ab 1990 auf ein Niveau um die 40er Marke einpendelt. Diese Entwicklung ist weniger auf die redaktionelle Umgestaltung der Zeitschrift von 1984 auf 8 Hefte pro Jahr (zuvor 12 Hefte) sowie einer weiteren Verringerung der Erscheinungsweise ab 1993 auf 6 Hefte und abermals auf 4 Hefte ab der Ausgabe 1/1998 zurückzuführen, sondern korrespondiert vielmehr mit einer stetigen Zunahme der Seitenanzahl pro Beitrag. In der nachstehenden Abbildung 18 wird zum einen die durchschnittliche Seitenanzahl aller Aufsätze sowie der sog. „Kernaufsätze“ pro Jahrgang abgebildet. Als Kernaufsätze werden alle Beiträge gefaßt, die nicht den „Servicerubriken“ der 60er Jahre „Aktuelle Fragen“, „Rechts- und Berufsfragen“ bzw. „Rechts- und Verwaltungsfragen“ und der Diskussionsrubrik „Forum“ (s. Tab. 3) angehören.

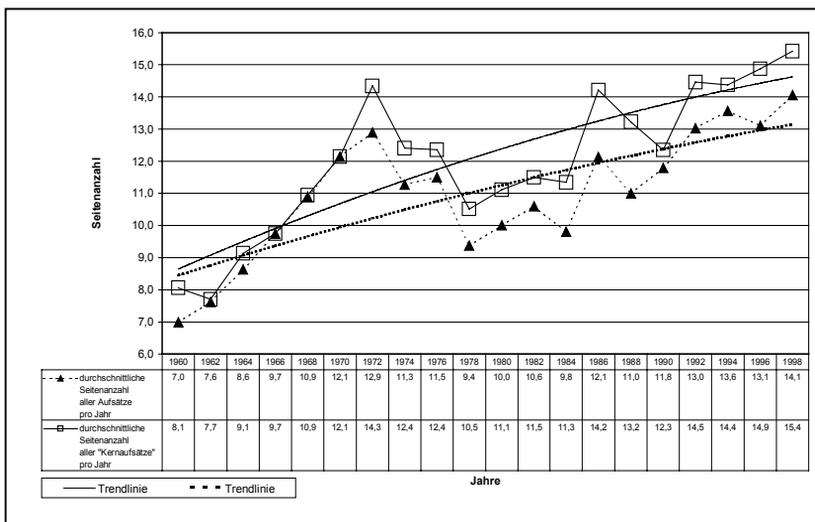


Abbildung 18: Durchschnittliche Seitenanzahl der Aufsätze der ZBW pro Jahrgang

Die oben stehende Abbildung der durchschnittlichen Seitenanzahl korrespondiert spiegelbildlich mit der Abbildung 17 zur Entwicklung der jahrgangsbezogenen Anzahl der berücksichtigten Beiträge. Dementsprechend ist der absolute Tiefpunkt mit durchschnittlich 7 Seiten 1960 und ein erster vorläufiger Höhepunkt 1972 mit 12,9 Seiten erreicht. Der weitere Verlauf stellt sich uneinheitlich dar, aus der eingefügten Trendlinie läßt sich jedoch die insgesamt steigende durchschnittliche Seitenanzahl pro Beitrag ablesen. Diese findet ihr Pendant in der Trendlinie der abnehmenden absoluten Häufigkeit der Beiträge (Abb. 17).

Der Trend zu umfangreicheren Beiträgen wird nochmals deutlicher bei der Betrachtung der Kernaufsätze. Im Vergleich zu allen Aufsätzen sind die Kernaufsätze durchschnittlich eine Seite länger. Der niedrige Ausgangspunkt zu Anfang der 60er Jahre (1960-1966) von durchschnittlich 8,3 Seiten endet nach kontinuierlicher Steigerung (s. Trendlinie) in den 90er Jahren (1992-1998) auf einem Niveau von durchschnittlich 14,8 Seiten. Dies

entspricht einem Zuwachs um 78,3 Prozent im betrachteten Gesamtzeitraum.³⁹²

Als ein Erklärungsansatz für die sinkende Anzahl der Beiträge bei gleichzeitig steigender Seitenanzahl³⁹³ kann ein sich wandelnder Sprachgestus innerhalb der ZBW dienen. Ohne eine explizite Schreibstilanalyse durchgeführt zu haben, läßt bereits eine kursorische Durchsicht der Jahrgänge erkennen, daß Aufsätze, die in Form „besinnlicher Gedanken“³⁹⁴, in der Alltagssprache und ohne den Ausweis von Referenzliteratur geschrieben wurden, wie es in den 60er Jahren häufiger vorkam, zunehmend ihren Platz in der ZBW verloren haben und heute nicht mehr die Eingangsschranken der Zeitschrift passieren könnten. „Sie würden dort entweder unter den Methoden- oder auch den Niveauvorbehalt gestellt werden, oder es würden besondere Erklärungen nötig sein, die den abweichenden Charakter solcher Beiträge deuteten.“³⁹⁵ Die Abkehr von einem alltagsweltlichen hin zu einem wissenschaftlichen Sprachgestus³⁹⁶ weist auf eine zunehmende Verwissenschaftlichung der Zeitschrift hin, die bereits lange vor der letzten Namensänderung der Zeitschrift (1980), die den wissenschaftlichen Charakter der Zeitschrift mehr herausstellt, einsetzte. Abhandlungen, die sich dem Modus der theoretischen und methodischen Versicherung verschrieben haben und den Maßstäben des wissenschaftlichen Arbeitens genügen wollen, benötigen jedoch zugleich

392 Wie im Abschnitt zu den publizistischen Einheiten dargelegt (s. Kapitel III, Pkt. 2.4.2), läßt sich diese Veränderung nicht einem geänderten Satzspiegel zurechnen, sondern spricht für den Trend, längere Abhandlungen zu publizieren.

393 Die Verringerung der Beitragsanzahl hängt natürlich auch von der ökonomischen Situation der jeweiligen Zeitschrift ab. Die kontinuierlichen Reduzierungen der Heftanzahl der ZBW von ehemals 12 auf heute 4 Hefte verdeutlicht den ökonomischen Druck, der auf wissenschaftlichen Fachorganen lastet.

394 HARNEY, K.; BORMANN, K.; WEHRMEISTER, F.: 1994, S. 390.

395 HARNEY, K.; BORMANN, K.; WEHRMEISTER, F.: 1994, S. 392.

396 Kritisch zum Fachjargon der Erziehungswissenschaft äußerte sich FLITNER bereits 1977: „Das Recht, eine Fachsprache auszubilden und sich damit gegen den Schein eines falschen Einverständnisses zu verwahren, wird man auch den Sozialwissenschaften und der Erziehungswissenschaft zubilligen müssen. Daß dabei die Grenzen schwer zu ziehen sind und als Jargon jeweils die Sprache der Anderen erscheint, zeigt aber doch an, daß selbst innerhalb der einzelnen Wissenschaften viele sprachliche und stilistische Besonderheiten als unnötige Schwerverständlichkeit, als ein unordentlicher, gespreizter, ja ideologischer Umgang mit der Sprache angesehen werden“ [FLITNER, A.: Sprache und literarischer Stil in den Sozialwissenschaften und in der Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 23 (1977) 1, S. 4].

mehr Raum. Denn „Theoriebildung und Erkenntnis sind auf Präzision und Genauigkeit angewiesen ...“³⁹⁷, was zu ausführlicheren Erläuterungen, differenzierten Abwägungen und einer Argumentation führt, welche sich auf Referenzliteratur, ausgewiesen in Zitaten und Literaturverzeichnissen,³⁹⁸ stützt.

Die beschriebene Entwicklung ist kein besonderes Kennzeichen der ZBW, sondern scheint einen Prozeß darzustellen, der sich allgemein parallel zur Verwissenschaftlichung von Fachzeitschriften einstellt. So zeigt die vergleichende Analyse der drei erziehungswissenschaftlichen Zeitschriften „Bildung und Erziehung“ (BuE), „Pädagogische Rundschau“ (PR) und „Zeitschrift für Pädagogik“ (ZfP), daß nach einem zunächst hohen Ausgangspunkt die Anzahl der Beiträge kontinuierlich abnehmen³⁹⁹ und sich die Zahl der Veröffentlichungen seit Anfang der 70er Jahre auf jeweils ca. 40 Beiträge pro Jahr angleicht.⁴⁰⁰ Diese Angleichung - wenngleich sie unter Berücksichtigung der Entwicklungsprozesse der drei erziehungswissenschaftlichen Zeitschriften für die ZBW als zeitlich nachläufig zu kennzeichnen ist⁴⁰¹ - kann mit der gebotenen Vorsicht als ein Beleg für eine zumindest quantitative Standardisierung der kommunikativen Rahmenbedingungen innerhalb des erziehungs-

397 TENORTH, H.-E.: 1986, S. 64.

398 Bezüglich der Stellung des Literaturverzeichnisses in pädagogischen Zeitschriftenaufsätzen merkt TENORTH (selbst-)kritisch an: Es „... dominiert das aufgeblähte Literaturverzeichnis, einschüchternd und mit Imponiergehabe ...“ [TENORTH, H.-E.: 1986, S. 65]. Ein Fazit, welches auch auf die neueren Beiträge der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik zutreffend ist.

399 Die später gegründete „Zeitschrift für Pädagogik“ (1955) folgt jedoch nicht diesem Verlauf, er stellt sich genau andersherum dar. Die Ursache hierfür ist im Programm der Zeitschrift zu finden. Im Gegensatz zu den anderen Zeitschriften ist es von Beginn an darauf ausgelegt, „... die pädagogischen Erörterungen auf ein akademisches Niveau zu bringen, ihnen den Charakter einer empirischen Wissenschaft zu geben und sie zugleich mit der Philosophie zu verbinden“ [FLITNER, W.: Zur Einführung. In: Zeitschrift für Pädagogik 1 (1955) 4, S. 2]. Die Zeitschrift begründet somit „... ein periodisches Organ für die Wissenschaft von der Erziehung ...“ [FLITNER, W.: 1955, S. 1] zu sein.

400 Vgl. KEINER, E.: 1999, S. 132-134.

Vgl. auch LESCHINSKY, A.; SCHOEPFLIN, U.: 1991, S. 12.

401 Inwieweit dieser Befund auf andere Analysebereiche bzw. auf das allgemeine Entwicklungsverhältnis der Erziehungswissenschaft zu ihrer Teildisziplin der Berufs- und Wirtschaftspädagogik übertragen werden kann, ist eine Frage, die später aufgenommen werden soll.

wissenschaftlichen Zeitschriftenspektrums interpretiert werden,⁴⁰² welche für die AutorInnen natürlich nicht folgelos geblieben ist. Zum einen geht mit ihr eine deutliche Verringerung des „Zeitschriften-Volumens“ und damit eine „Beschränkung der Artikulationschancen“⁴⁰³ der Disziplinangehörigen einher⁴⁰⁴, und zum anderen dürften sich - sofern der angegebene Grund der Verwissenschaftlichung der Zeitschrift triftig ist – soziale Strukturaspekte (z. B. der akademische Status) bei den AutorInnen verändert haben. Fragestellungen zu sozialen Aspekten der publizierenden Personen werden im folgenden detailliert nachgegangen.

402 Vgl. KEINER, E.: 1999, S. 133.

403 LESCHINSKY, A.; SCHOEPFLIN, U.: 1991, S. 12.

404 Bezüglich der Untersuchungskategorien „Anzahl der Aufsätze“ und „Seitenanzahl“ bleibt anzumerken, daß insgesamt die Seitenanzahl der berücksichtigten Beiträge der ZBW pro Jahrgang abgenommen haben. Der nachstehenden Grafik ist zu entnehmen, daß mit der Verringerung der Heftzahl von 1984 (von bisher 12 Heften mit je 80 Seiten auf 8 Hefte mit je 96 Seiten), zugleich die zur Verfügung stehende Seitenanzahl für wissenschaftliche Abhandlungen maßgeblich verringert wurde. Standen bis 1982 durchschnittlich 688 Seiten zur Verfügung, so waren es ab 1984 durchschnittlich nur noch 532 Seiten. Die nochmalige Reduzierung der Heftanzahl von 1993 auf 6 Hefte pro Jahr und die quartalsweise Ausgabe ab 1998 hat sich nicht auf die Anzahl der zur Verfügung stehenden Seiten ausgewirkt.

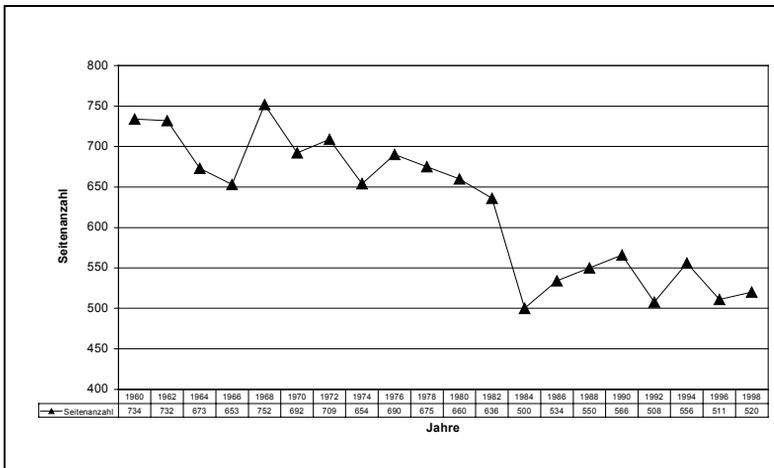


Abbildung 19: Entwicklung der Seitenanzahl pro Jahrgang

3 Soziale Merkmalsaspekte in den Beiträgen der ZBW

3.1 AutorInnen und AutorInnenkooperationen

Spätestens seit KUHNS viel rezipiertem und scharf diskutiertem Buch „Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen“⁴⁰⁵ ist die Rolle der ProduzentInnen von Wissenschaft aus der Wissenschaftsgeschichtsschreibung und -forschung nicht mehr zu ignorieren.⁴⁰⁶ Wurde die grobe Entwicklung der ZBW bislang an den quantitativen Größen wie Anzahl der Aufsätze und Seiten dargestellt, so soll im folgenden die Autorenschaft der ZBW in die Analyse mit einbezogen werden. In der Tabelle 4 wird zunächst jahrgangsbezogen der Anteil von alleiniger und kooperativer Autorenschaft (differenziert nach Anzahl der Autoren) ausgewiesen.

(1) Jahre	(2) Anzahl der AutorInnen bzw. AutorInnenkooperationen								(3) Anzahl der Aufsätze	(4) Summe der Kooperationen	(5) Kooperationen pro Jahr in Prozent
	1	2	3	4	5	6	7	unbekannt			
1960	104	1							105	1	0,95%
1962	96								96	0	0,00%
1964	78								78	0	0,00%
1966	67								67	0	0,00%
1968	68	1							69	1	1,45%
1970	55	2							57	2	3,51%
1972	49	2	2	1	1				55	6	10,91%
1974	47	6	4					1	58	11	18,97%

Fortsetzung der Abbildung

405 KUHNS, T. S.: 1973.

406 Vgl. HELM, L.: 1994, S. 170.

Fortsetzung der Abbildung

1976	49	10	1						60	11	18,33%
1978	62	6	2	1		1			72	10	13,89%
1980	55	9	1			1			66	11	16,67%
1982	52	7			1				60	8	13,33%
1984	41	9	1						51	10	19,61%
1986	33	6	5						44	11	25,00%
1988	39	7	2		1		1		50	11	22,00%
1990	38	9	1						48	10	20,83%
1992	34	3	2						39	5	12,82%
1994	32	8	1						41	9	21,95%
1996	32	4	2	1					39	7	17,95%
1998	30	5	2						37	7	18,92%
Σ	1061	95	26	3	3	2	1	1	1192	131	10,99%
Prozent	89,0%	8,0%	2,2%	0,3%	0,3%	0,2%	0,1%	0,1%	100,0%		

Tabelle 4: Anzahl der Beiträge in alleiniger oder gemeinschaftlicher Autorenschaft nach Jahren

Aus der Tabelle wird ersichtlich, daß bei den AutorInnen der ZBW der Hang zu einer Publikationskooperation nicht besonders stark ausgeprägt ist. Insgesamt werden 89,1 Prozent aller 1.192 Aufsätze von einer einzigen Person verfaßt und nur 11,0 Prozent (131 Beiträge) werden in Form einer AutorInnenkooperation publiziert. Von diesen 131 Beiträgen werden wiederum nur 36 Artikel (3,0 Prozent) von mehr als zwei Autoren geschrieben.

Die Dominanz der Einzelabhandlungen ist allgemein auf die soziale Organisation von Wissenschaft und Forschung zurückzuführen. Ohne an dieser Stelle auf verschiedenste Ansätze der Beschreibung der sozialen Organisationsformen von Wissenschaft und deren einzelnen Bedingungsfaktoren eingehen zu können⁴⁰⁷, möchte ich an dieser Stelle lediglich ein maßgebliches

407 Eine Übersicht über Modelle der sozialen Organisation von Wissenschaft und Forschung bieten FELT, U.; NOWOTNY, H.; TASCHWER, K.: 1995, S. 57-83.

Erklärungsmuster für die hohe Anzahl der Einzelpublikationen vorstellen, welches sich auf das Gut „Reputation“ im Wissenschaftsbetrieb bezieht.

„Reputation im Wissenschaftssystem ist eine Art von Kredit, ein (allerdings unbefristeter) Wechsel auf Wahrheit. [...] Stabilisierung eines guten Rufs ist wesentliches Zweitziel, ja nicht selten auch eingestandenes vorrangiges Ziel wissenschaftlicher Tätigkeit ...“⁴⁰⁸ Die Reputation eines Forschers bildet sich auf dem Weg der Anerkennung seiner gezeigten Einzelleistungen durch die scientific community und basiert auf der sicheren Zurechnung dieser Leistung auf seine Person als sein Besitz.

„Anerkennung ist ... die einzige Form, in der Besitz in der Wissenschaft sich ausdrücken kann; in keiner anderen Form ‚gehört‘ einem Wissenschaftler das Ergebnis seiner Forschung als damit, daß es ihm als ‚Produzent‘ zugeschrieben wird. Und seinen Besitz durch Anerkennung zu sichern, ist die einzige Möglichkeit, sich seines Beitrages zur Zielerreichung zu vergewissern.“⁴⁰⁹

Die Anerkennung der intellektuellen Leistung des Wissenschaftlers (als notwendige Bedingung) kann zu „soziale(n) Gratifikationen – akademische Karrieren, wissenschaftliche Preise, Beraterverträge etc.“⁴¹⁰ führen.

Innerhalb der AutorInnenkooperation, die als Reaktion auf die steigende Komplexität der Probleme und/oder der Verwendung arbeitsintensiverer Forschungsmethoden angesehen werden kann, muß diese Anerkennung geteilt werden. Die Schwierigkeit besteht oftmals darin, daß der geistige Anteil des einzelnen Autors / der einzelnen Autorin („sein / ihr Eigentum“) am Beitrag nicht gekennzeichnet wird bzw. werden kann. Eine individuelle Leistungszuschreibung wird so für die fachliche Wissenschaftsgemeinschaft, als Allokationsinstanz von Anerkennung, unmöglich. Dementsprechend „... vermindert sich (mit der Teamarbeit; J. K.) die Chance des maximalen

408 LUHMANN, N.: Selbststeuerung der Wissenschaft. In: JÜRGENSEN, H. u. a. (Hrsg.): Jahrbuch für Sozialwissenschaft. 2/19 (1968), S. 154.

409 SPIEGEL-RÖSING, J. S.: Wissenschaftsentwicklung und Wissenschaftssteuerung. Einführung und Material zur Wissenschaftsforschung. Frankfurt am Main 1973, S. 34. (Perspektiven der Wissenschaftsforschung; Band IIc).

410 KLÜVER, J.: Die Konstruktion der sozialen Realität Wissenschaft: Alltag und System. Braunschweig, Wiesbaden 1988, S. 47. (Wissenschaftstheorie, Wissenschaft und Philosophie; Band 25).

Reputationsgewinns für jeden einzelnen.^{411/412} Die Form der Einzelabhandlung ist demnach das systemadäquateste Mittel zur Sicherung und Steigerung der eigenen Reputation und der mit ihr zusammenhängenden Gratifikationen. Daß dennoch AutorInnenkooperationen im Laufe der Zeit eine zunehmende Bedeutung erlangen konnten, soll im folgenden explizit dargelegt und erläutert werden.

In dem nachstehenden Schaubild wird die Spalte 5 der Tabelle 4 grafisch veranschaulicht. Ausgewiesen werden die prozentualen Anteile, den die AutorInnenkooperationen in bezug auf jahrgangsbezogene Gesamtanzahl der Beiträge einnehmen.

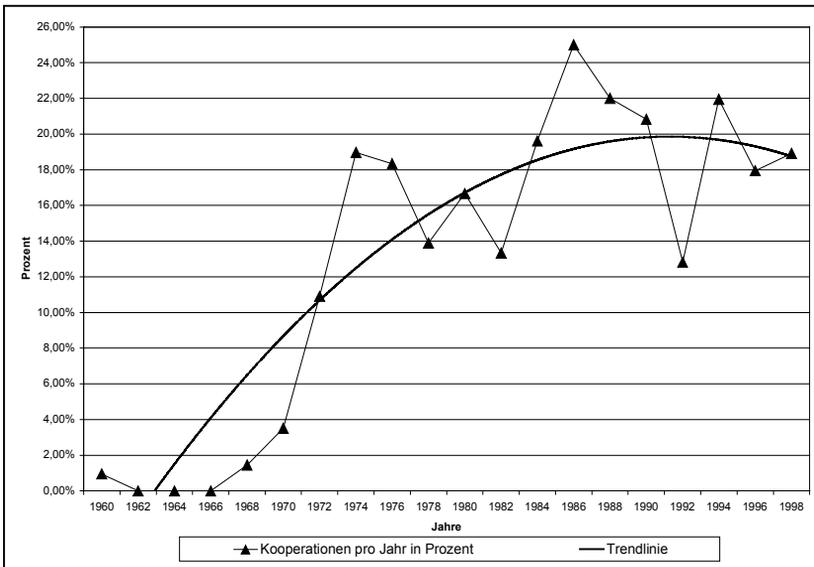


Abbildung 20: AutorInnenkooperationen pro Jahr in Prozent

411 KREKEL-EIBEN, E. M.: 1990, S. 29.

412 Natürlich gibt es Mechanismen, die dieses Problem weitestgehend auffangen. Gedacht sei hier z. B. an die Reihenfolge der Namen der AutorInnen. Weitere Erörterungen zu dieser Frage finden sich bei KREKEL-EIBEN, E. M.: 1990, S. 29-30.

Die obige Grafik verdeutlicht, daß während der 60er Jahre keine nennenswerten AutorInnenkooperationen zu verzeichnen sind. Erst seit Anfang der 70er Jahre steigen die Publikationskooperationen sprunghaft an und erreichen 1974 einen ersten Höhepunkt. Nach einem uneinheitlichen Verlauf in den folgenden Jahren erreichen die AutorInnenkooperationen einen weiteren Höhepunkt 1986 mit 25 Prozent. Dieser Wert kann im folgenden nicht gehalten werden, die durchschnittliche Kooperationshäufigkeit bewegt sich - bis auf den Einbruch 1992 – knapp unterhalb der 20 Prozentmarke.

Kooperativ verfaßte Artikel spielen in den drei erziehungswissenschaftlichen Zeitschriften eine noch geringere Rolle. Hier sind es zusammen genommen 93 Prozent der Beiträge, die von nur einem einzigen Autor geschrieben worden sind. Die jahrgangsbezogene Analyse der ZfP, PR und BuE zeigt, daß Anfang der 70er und 80er Jahre AutorInnenkooperationen deutlich zunehmen. Die Abbildung 21 veranschaulicht die Entwicklung der Publikationskooperationen in den drei erziehungswissenschaftlichen Zeitschriften und belegt zugleich, daß sich die Entwicklung der ZfP und der ZBW am stärksten ähneln.

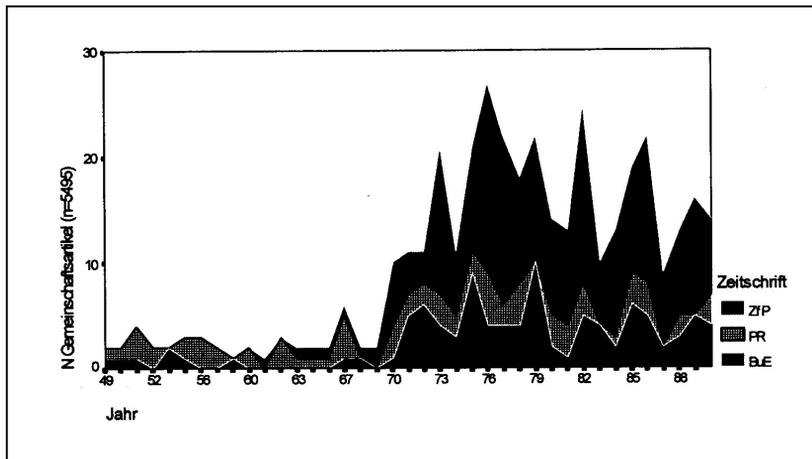


Abbildung 21: „Entwicklung der Anzahl von Artikeln mit Mehrfachautorenschaft“⁴¹³ in den Zeitschriften ZfP, PR und BuE⁴¹⁴

413 KEINER, E.: 1999, S. 153.

Beide Zeitschriften erreichen Werte, die von der PR und der BuE deutlich unterschritten werden. Wenngleich aufgrund der fehlenden prozentualen Werte ein genauerer Vergleich zwischen diesen beiden Zeitschriften nicht angestellt werden kann, so ist doch für die ZBW ein leicht verspätet einsetzender Expansionsverlauf zu erkennen. Erreicht die ZfP bereits 1970 die 10 Prozentmarke bei den AutorInnenkooperationen, so wird diese Marke von der ZBW erst 1972 überschritten.

Zurückzuführen ist diese Zunahme der Kooperationen nach KEINER auf „... die dynamische Phase der Bildungsreform, ... mit ihren Forschungs- und Evaluationsprojekten, mit Begleitforschung von Modellversuchen, mit Unterrichtsforschung, Leistungsmessung u. a. m., in der sich der projektspezifische, kooperative Arbeitsstil auch in den Veröffentlichungen niederschlägt.“⁴¹⁵ Gleiches dürfte für die Abhandlungen der ZBW gelten. So läßt sich im Vorgriff auf die Analyse der Methoden- und Aussagestruktur (s. Kapitel IV, Pkt. 4.3.3 und 4.3.4) für die AutorInnenkooperationen zeigen, daß arbeits- und zeitaufwendige empirische Studien sowie Abhandlungen mit evaluativer Aussagestruktur überproportional häufig in Kooperation verfaßt werden (vgl. nachstehende Tabelle).

Analysekatgorie		Kooperativ verfaßte Abhandlungen (N=131)	Einzelabhandlungen (N=1061)	Gesamt (N=1192)
Methodischer Zugang: „Empirisch“	abs.	31	70	101
	rel.	23,7 %	6,6 %	8,5 %
Art der Aussage: „Evaluativ“	abs.	28	148	176
	rel.	21,4 %	13,9 %	14,8 %

Tabelle 5: Ausgewählte Ergebnisse der Analysekatgorie „methodischen Zugang“ und „Art der Aussage“, differenziert nach Einzelabhandlungen und AutorInnenkooperation

414 Der untere schwarze Kurvenverlauf ist der Zeitschrift BuE zuzurechnen. Eine bessere graphische Darstellung ließ sich aus dem Original nicht gewinnen.

415 KEINER, E.: 1999, S. 152.

Die quantitative Erhebung zur AutorInnenschaft wäre unvollständig, würde nicht eine Analyse der Akteure und ihr Publikationsverhalten innerhalb der Zeitschrift erfolgen.

Die nachstehende Tabelle nimmt diesen Punkt auf und stellt zunächst jahrgangsbezogen die absolute Häufigkeit der Beiträge der Anzahl der unterschiedlichen AutorInnen (inkl. Kooperationen) gegenüber, so daß die durchschnittliche Publikationshäufigkeit berechnet werden kann.

(1) Jahre	(2) Summe der Artikel	(3) Anzahl der unter- schiedlichen AutorInnen	(4) Summe der unterschied- lichen AutorInnenkon- stellationen ⁴¹⁶	(5) Verhältnis von Artikeln zu unterschiedlichen Au- torInnenkonstellationen
1960	105	84	83	1,27
1962	96	70	70	1,37
1964	78	60	60	1,30
1966	67	55	55	1,22
1968	69	59	58	1,19
1970	57	50	49	1,16
1972	55	54	50	1,10
1974	58	60	54	1,07
1976	60	68	57	1,05
1978	72	77	69	1,04
1980	66	70	61	1,08
1982	60	64	58	1,03
1984	51	61	51	1,00
1986	44	49	41	1,07
1988	50	54	45	1,11
1990	48	57	47	1,02

Fortsetzung der Abbildung

416 Beispiel: 1998 gab es 30 unterschiedliche EinzelautorInnen und 7 unterschiedliche AutorInnenkooperationen. Da ein Autor eine Einzelpublikation und eine Gemeinschaftsarbeit aufweisen konnte, folgt daraus, daß in der ZBW im Jahrgang 1998 43 unterschiedliche AutorInnen (s. Spalte 3) publiziert haben.

Fortsetzung der Abbildung

1992	39	39	34	1,15
1994	41	48	39	1,05
1996	39	44	38	1,03
1998	37	43	37	1,00
jahrgangs- bezogene Summe	1192	1166	1056	1,13
tatsächliches Gesamtver- hältnis	1192	1166	792	1,51

Tabelle 6: Anzahl der berücksichtigten Artikel und der unterschiedlichen AutorInnen und AutorInnenkonstellationen pro Jahr

Ein überraschendes Resultat dieser Gegenüberstellung ist die hohe Anzahl unterschiedlicher AutorInnen bzw. AutorInnenkooperationen. Aus der letzten Zeile der Tabelle folgt, daß durchschnittlich jeder der 792 unterschiedlichen Personen oder Personenkooperationen nur 1,51mal in der Zeitschrift publizieren.

Bezogen auf die einzelnen Jahrgänge fällt dieser Befund noch niedriger aus und erreicht 1984 und 1998 seinen Tiefstand mit einem Quotienten von jeweils 1 d. h. kein Autor / keine Autorin konnte zweimal einen Aufsatz in der ZBW plazieren.

Im Vergleich zu den drei bereits genannten erziehungswissenschaftlichen Zeitschriften ist der Trend zu einer einmaligen AutorInnenschaft ebenfalls festzustellen. Schreiben in der Untersuchung von KEINER die AutorInnen durchschnittlich 0,91mal einen Aufsatz (d. h., die Anzahl der AutorInnen übersteigt die Summe der Aufsätze), so liegt die vergleichbare Quote in der eigenen Studie bei 1,13.⁴¹⁷

417 In der oben stehenden Tabelle wurden nur die Daten des Erst- und Zweitautors aufgenommen (das entspricht 97 % aller möglichen AutorInnendaten). Daraus folgt, daß unter Berücksichtigung aller AutorInnennamen der Quotient noch geringer ausfallen dürfte.

Das in der Tabelle 6 ausgewiesene geringe durchschnittliche Verhältnis von Aufsätzen zu AutorInnen spiegelt sich auch in der zweiten Spalte der nachfolgenden Tabelle 7 wider. Hier zeigt sich, daß 50 Prozent aller Aufsätze von durchschnittlich 39,3 Prozent der AutorInnen verfaßt werden.

(1) Jahre	(2) 50% der Aufsätze (aus Tab. 6) werden von X % der unterschiedlichen AutorInnen bearbeitet	(3) Die ersten 5 AutorInnen* stellen X % aller unterschiedlichen AutorInnen (aus Tab. 6)	(4) Die ersten 5 AutorInnen schreiben X % der Aufsätze (aus Tab. 6)
1960	36,9	6,0	Linke; Monsheimer; Thiel; Weber; Wagner ⁴¹⁸
1962	31,4	7,1	Linke; Monsheimer; Wissing; Schnitzerling; Brödel
1964	35,0	8,3	Linke; Schnitzerling; Löbner; Dörschel; Castner
1966	40,0	9,1	Schannowitzky; Seffers; Theurich; Lipsmeier; Wissing
1968	40,7	8,5	Frommer; Kahlert; Hoffmann; Laube; Lempert
1970	40,0	10,0	Uhl; Grimminger; Jaide; Krause; Lipsmeier
1972	40,7	9,3	Zabeck; Hesse; Blankertz; Lipsmeier; Dibbern
1974	40,0	8,3	Lempert; Dauenhauer; Sahrhage; Grünewald; Crusius
1976	39,7	7,4	Blum; Grüner; Anderseck; Faulstich-Wieland; Jahnke
1978	41,6	6,5	Glajcar; Grothues; Grüner; Faulstich; Manner
1980	38,6	7,1	Franzke; Reinold; Bachmann; Thrun; Grüner
1982	43,8	7,8	Otto; Teichler; Stiehl; Pässe-Tietjen; Lempert
1984	42,6	8,2	Frey; Kayser; Jost; Hensge; Grunder
1986	36,7	10,2	v. Buer; Zabeck; Bachmann; Arnold; Sonntag
1988	37,0	9,3	Quenstedt; Pukas; Kipp; Dobischat; Stratmann

Fortsetzung der Abbildung

418 Die Reihenfolge der Namen entspricht der Rangfolge der Publikationshäufigkeit.

Fortsetzung der Abbildung

1990	40,4	8,8	Biermann; v. Buer; Hauptmeier ; Grüner; Gründer	12,5
1992	38,5	12,8	Dubs ; Petersen; Hauptmeier ; Bunk; Sommer	25,6
1994	39,6	10,4	Seyd; Hermann; Cleve; Grundmann; Grottker	17,1
1996	40,9	11,4	Middendorf; Lempert; Faulstich; Hendrich; Heinz	16,7
1998	41,9 ⁴¹⁹	11,6 ⁴²⁰	Lempert; Arnold; Backes- Haase; Berger; Brühlmann	14,9 ⁴²¹
∅	39,3	8,9		17,0

* Die fettgedruckten Namen verweisen auf die jeweilige Schriftleiter- oder Herausgebertätigkeit des Autors

Tabelle 7: Prozentuale Verteilungsmuster der Beiträge der ZBW auf die AutorInnen; prozentuale Verteilungsmuster der AutorInnen auf die Beiträge der ZBW

Bestärkt dieser Vergleich die in der ZBW vorherrschende Charakteristik zur „Einmal-AutorInnenschaft“, so ist aus den folgenden Spalten der Tabelle gleichwohl eine geringe Konzentration auf einige wenige AutorInnen abzulesen. Aus den Spalten drei und vier wird ersichtlich, daß die ersten fünf „Vielschreiber“ (sofern man sie so überhaupt bezeichnen kann) eines jeden Jahrganges prozentual durchschnittlich doppelt so viele Aufsätze publizieren. Gerade in den ersten Jahren des Betrachtungszeitraumes stellen relativ wenige AutorInnen einen durchaus beträchtlichen Anteil der Gesamtaufsätze.

419 Rechenbeispiel: 1998 schreiben 43 unterschiedliche AutorInnen allein oder in Kooperation 37 Aufsätze. Ein Autor schreibt einmal allein und einmal in Kooperation mit einem anderen Autor = 1,5 Aufsätze; 29 AutorInnen schreiben je einen Aufsatz = 29 Aufsätze; 13 AutorInnen schreiben in Kooperation untereinander und einmal mit dem erstgenannten Autor = 6,5 Aufsätze. (Bei einer Allein-AutorInnenschaft wurde der Aufsatz mit 1 gewertet; bei AutorInnenkooperationen wurde der Aufsatz mit 0,5 gewertet) Wird die Anzahl der Aufsätze absteigend kumuliert, so wird die 50 Prozentmarke bei der Position des 18. Autors erreicht oder überschritten. Daraus folgt, daß 50 Prozent der Abhandlungen von gerundet 41,9 Prozent (18 von 43) der unterschiedlichen AutorInnen verfaßt werden.

420 Rechenbeispiel: Die Tabelle 6 weist für das Jahr 1998 43 unterschiedliche AutorInnen aus. 5 von 43 entspricht gerundet 11,6 Prozent.

421 Rechenbeispiel: 1998 stellen die meistschreibenden ersten fünf AutorInnen 11,6 Prozent an der Gesamtanzahl aller unterschiedlichen AutorInnen; diese schreiben gerundet 14,9 Prozent aller berücksichtigten 37 Aufsätze (37 = 100 %) des Jahrganges.

Spitzenreiter in diesem Sinne ist das Jahr 1962, wo 7,1 Prozent der AutorInnen 21,9 Prozent der Aufsätze stellen. Den jeweils angeführten Namen der Autoren ist jedoch zu entnehmen, daß es sich bei den „Vielschreibern“ zumeist um die Herausgeber und Schriftleiter der Zeitschrift handelt. Daß gerade sie eine vergleichsweise „hohe“ Publikationsoutputquote aufweisen, wird aus der nachstehenden Tabelle ersichtlich (fettgedruckte Namen).

(1) Anzahl der publizierten Artikel	(2) Anzahl der AutorInnen			(3) die „häufigsten“ Autorennamen
	(a) absolute Häufigkeit	(b) prozentuale Häufigkeit	(c) Prozente kumuliert	
18	1	0,12%	0,12%	Linke, Werner
14	1	0,12%	0,24%	Lempert, Wolfgang
12	1	0,12%	0,36%	Monsheimer, Otto
11	2	0,23%	0,59%	Grüner, Gustav; Hauptmeier, Gerhard
9	2	0,23%	0,82%	Pukas, Dietrich; Schnitzerling, Manfred
8	4	0,47%	1,29%	Arnold, Rolf; Krause, Erwin; Lipsmeier, Antonius; Stratmann, Karlwilhelm
7	6	0,70%	1,99%	
6	5	0,59%	2,58%	
5	12	1,41%	3,99%	
4	19	2,22%	6,21%	
3	45	5,27%	11,48%	
2	106	12,41%	23,89%	
1	650	76,11%	100,00%	
Summe	854	100,00%		

Tabelle 8: Anzahl der Beiträge, die von einzelnen bzw. unterschiedlichen AutorInnen geschrieben wurden

Die obige Tabelle zeigt, daß die Struktur der ZBW bezüglich der AutorInnen-schaft durch keine Meinungsführerschaft gekennzeichnet ist, schreiben doch im Gesamtzeitraum mehr als drei Viertel (76,11 %) aller AutorInnen nur einen einzigen Beitrag in der Zeitschrift.

Eine ähnliche Tendenz wird auch für die drei erziehungswissenschaftlichen Zeitschriften konstatiert. Innerhalb der bereits genannten drei Zeitschriften sind es zusammengefaßt fast zwei Drittel (65,5 %) des AutorInnenbestandes, die nur eine Publikation aufweisen.⁴²² Gleichwohl sind zwischen den erziehungswissenschaftlichen Zeitschriften und der ZBW hinsichtlich der Struktur der Autorenschaft deutliche Unterschiede auszumachen.

So resümiert KEINER in seiner AutorInnenanalyse, daß die Zeitschriften der Erziehungswissenschaft durch eine „Oligarchie der Wissensproduktion“⁴²³ gekennzeichnet sind. Er identifiziert in der AutorInnenstruktur „... eine kleine Gruppe von 77 ‚Vielschreibern‘ ..., die in den ausgewählten Zeitschriften 10 und mehr Beiträge publiziert haben. Insgesamt entfallen auf diese Gruppe der ‚Vielschreiber‘ 1231 Artikel. Dies bedeutet, daß 1,3 Prozent der AutorInnen bereits 22,4 Prozent aller Artikel verfassen.“⁴²⁴ Bei der Übernahme der obigen Definition von ‚Vielschreibern‘ ergibt sich für die eigene Untersuchung folgendes Verhältnis: 0,6 Prozent (5 von 854 Autoren) der Autoren schreiben 5,5 Prozent der Beiträge (66 von 1192 Beiträgen). Damit wird für die ZBW deutlich, daß auf dem gesamten Betrachtungszeitraum bezogen nicht von einer Verdichtung der Kommunikationskultur auf einige wenige AutorInnen gesprochen werden kann.

Daß das kommunikative Profil der ZBW nicht von einigen wenigen AutorInnen bestimmt wird, ist zum einen sicherlich der Verdienst der Herausgeber. Sie halten die Zeitschrift als Publikationsraum offen für eine breite

422 Gleichartige Tendenzen für den Bereich der Wirtschaftswissenschaften hat HECK in seiner Analyse der Zeitschrift ‚American Economic Review‘ darlegen können. Von den fast 3.000 AutorInnen der ersten 80 Jahre haben nur 28 Prozent mehr als einen Aufsatz in dieser Zeitschrift plaziert [vgl. HECK, J. L.: Eight Decades of Contributing Authors and Institutions to the ‚American Economic Review‘: A Historical Summary. In: Journal of Economic Education 24 (1993) 2, S. 163-170].

423 KEINER, E.: 1999, S. 157.

424 KEINER, E.: 1999, S. 157.

Schicht von AutorInnen.⁴²⁵ Diese Offenheit resultiert zum anderen aus dem unter wissenschaftlichen Gesichtspunkten äußerst begrenzten berufs- und wirtschaftspädagogischen Zeitschriftenmarkt. Da es sich bei der ZBW um die einzige wissenschaftlich editierte Zeitschrift innerhalb der Disziplin handelt, können WissenschaftlerInnen zur Sicherung und zum Ausbau ihrer Reputation nur begrenzt auf andere Zeitschriften ausweichen. Eine spezifische AutorInnenbindung und eine daraus resultierende Meinungsführerschaft weniger AutorInnen (mit entsprechendem Publikationsoutput), wie sie aufgrund der breiteren Zeitschriftenlandschaft⁴²⁶ in der allgemeinen Pädagogik zu finden ist, zeichnet sich möglicherweise deshalb in der ZBW weniger deutlich ab.

Im vorangegangenen Abschnitt konnte – unter Berücksichtigung, daß keine Vollerhebung durchgeführt wurde - für die ZBW bezüglich ihrer AutorInnenenschaft keine Verdichtung ihrer Kommunikationsprozesse auf einige wenige AutorInnen festgestellt werden. Die Zeitschrift zeichnet sich vielmehr durch eine „lose“ AutorInnenbindung und einer großen Streuung in der Autorenschaft (Tendenz zur „Einmal-AutorInnenenschaft“; s. Tab. 6) aus.⁴²⁷ Ob sich diese „Offenheit“ im Kommunikationsraum der Zeitschrift bei den Arbeitsbereichen und dem akademischen Status der AutorInnen widerspiegelt, wird in den folgenden Abschnitten analysiert.

425 Daß dennoch zur Nutzung dieses ‚Raumes‘ spezifische Anforderungen von Seiten der Autorenschaft zu erfüllen sind, sei hier nur angemerkt und wird an späterer Stelle, bei der Analyse zum akademischen Status der AutorInnen, ausgeführt.

426 Vor kurzer Zeit (1998) ist eine neue Zeitschrift, die Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE) auf dem Markt der erziehungswissenschaftlichen Zeitschriften erschienen.

427 Die Vollerhebung zum AutorInnenbestand der ZBW ab 1990 bis 1998 (s. Pkt. 3.5.3 in diesem Kapitel) relativiert die getroffenen Aussagen nicht.

3.2 Arbeitsbereiche der AutorInnen der ZBW

Die Tabelle 9 zeigt zunächst, daß die Kommunikation innerhalb der Zeitschrift eindeutig von den AutorInnen bestimmt wird, die dem Hochschulbereich entstammen. Der Arbeitsbereich der Schule und d. h. zugleich der Praxis i. e. S. nimmt mit 17,7 Prozent im Gegensatz dazu eine deutlich geringere Stellung ein.

Arbeitsbereiche	Gesamt	
	abs.	rel.
Arbeitsbereich Hochschule	607	46,0%
Arbeitsbereich Schule	234	17,7%
Arbeitsbereich Studienseminar	42	3,2%
anderer öffentlicher Arbeitsbereich	165	12,5%
privatwirtschaftlicher Arbeitsbereich	83	6,3%
sonstige Arbeitsbereiche	13	1,0%
unbekannter Arbeitsbereich	177	13,4%
Summe	1321 ⁴²⁸	100,1%

Tabelle 9: Verteilung der AutorInnen nach Arbeitsbereichen

Bei einer differenzierten Betrachtung der Arbeitsbereiche muß das soeben gewonnene Ergebnis jedoch relativiert werden. Die jahrgangsbezogene Analyse (s. Abb. 22) der Arbeitsbereiche zeigt, daß die Dominanz der AutorInnen aus dem Hochschulbereich ein Phänomen darstellt, welches sich Anfang der 70er Jahre entwickelt und sich in der Folgezeit zunehmend stabilisiert. Der Ausbau der Anteile aus dem Hochschulbereich erfolgt dabei auf Kosten des Schulbereiches, zumal sich die Anteile der übrigen Bereiche – auch wenn sie jahresbezogene Schwankungen aufweisen - im Trend sehr stabil verhalten.

428 Diese Summe ergibt sich aus den 1192 ErstautorInnen und den 129 ZweitautorInnen.

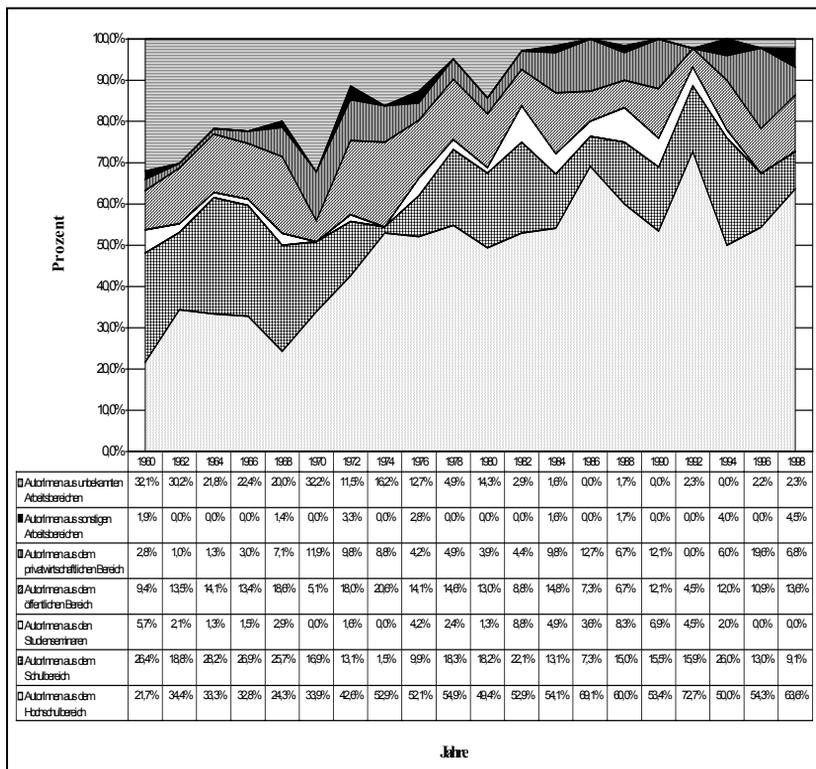


Abbildung 22: Verteilungen der AutorInnen nach Arbeitsbereichen, aufgeschlüsselt nach Jahren⁴²⁹

Die grafische und tabellarische Gegenüberstellung der prozentualen Anteile der AutorInnen aus dem Hochschul- und Schulbereich zeigt, daß 1960 der überwiegende Teil der AutorInnen dem Schulbereich entstammen (26,4%).⁴³⁰

429 Das Flächendiagramm ist aus Gründen der Anschaulichkeit gewählt worden. Gleiches gilt für die nachfolgenden Liniendiagramme mit Datenpunktmarkierungen.

430 Die geringe Ausgangsposition der beiden Klientelgruppen in den 60er Jahren (zusammen bei 48,1 %) liegt unter anderem daran, daß besonders in dieser Zeit der Arbeitsbereich vieler AutorInnen aufgrund des lückenhaften Autorenspiegels der ZBW nicht ermittelt werden konnte. Die Gruppe „unbekannter Arbeitsbereich“ beläuft sich deshalb 1960 auf 32,1 %. Es handelt sich hierbei insbesondere um AutorInnen, die überwiegend ein einziges

Liegen die Werte dieser beiden Bereiche zu Beginn der 60er Jahre noch relativ dicht beieinander, so entwickeln sich die beiden Klientelgruppen der ZBW ab 1968 sprunghaft auseinander. Während der Wert der AutorInnen aus dem Hochschulbereich ab 1974 bei durchschnittlich 57 Prozent liegt, stabilisiert sich der Wert der AutorInnen aus dem Schulbereich bei durchschnittlich 14 Prozent. Diese Entwicklung wird auch in der nachstehenden Grafik durch die Linie des Hochschulbereiches und die gestrichelte Linie des Schulbereiches veranschaulicht.

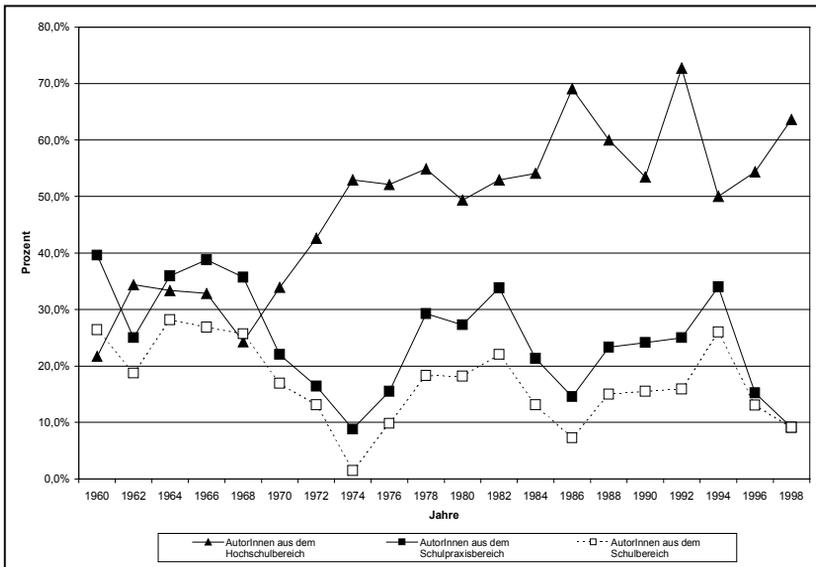


Abbildung 23: Verteilung der AutorInnen aus dem Hochschul-, Schulpraxis⁴³¹- und Schulbereich, aufgeschlüsselt nach Jahren

Mal in der Zeitschrift publiziert haben. Grundsätzlich kann man bei diesen AutorInnen davon ausgehen, daß sie nicht dem Hochschulbereich zuzurechnen sind, sondern tendenziell eher der „Praxis“ entstammen. Sie würden deshalb den beschriebenen Entwicklungsverlauf eher stützen als relativieren.

431 Der Schulpraxisbereich beinhaltet die Werte des (Berufs-)Schulbereichs (Kategorie 12), der Studienseminare (Kategorie 13-15) und der Bildungsverwaltung (Kategorie 16; s. Kapitel III, Abb. 8).

Aus der Entwicklung des Profils der Autorenschaft läßt sich eine zunehmende Autonomisierung der Zeitschrift gegenüber der Lehrerschaft, der Schulträger und der Schulverwaltung ableiten. Bezüglich der schreibenden Klientel hat die Zeitschrift einen Transformationsprozeß vollzogen, der als Indikator für den Wandel der Zeitschrift von einem Organ der Lehrer und der administrativen Protagonisten der Berufsschule zu einem der „disziplinären Reproduktion“ erhalten kann.⁴³²

Die beschriebene Entwicklung stellt keine Besonderheit im Spektrum der erziehungswissenschaftlichen Zeitschriften dar. Im Vergleich mit den Zeitschriften PR und BuE überrascht vielmehr die Ähnlichkeit der Entwicklungsverläufe.⁴³³



Abbildung 24: „Berufliche Tätigkeit von AutorInnen erziehungswissenschaftlicher Kernzeitschriften in Praxisfeldern bzw. in Hochschule / Universität“^{434/435}

432 Vgl. HARNEY, K.; BORMANN, K.; WEHRMEISTER, F.: 1994, S. 390.

433 Ein Vergleich mit der ZfP bietet sich an dieser Stelle nicht an, da die Zeitschrift in ihrem Programm und in ihrer Praxis von Beginn an wissenschaftlich ausgerichtet war. So stellt KEINER fest, daß „Autoren aus pädagogischen Praxisfeldern ... im Kommunikationsraum der Zeitschrift für Pädagogik von Anfang an kaum vertreten (waren)“ [KEINER, E.: 1999, S. 168].

434 KEINER, E.: 1999, S. 162.

435 Eine bessere graphische Darstellung ließ sich aus dem Original nicht gewinnen.

Bei beiden Zeitschriften dominiert zunächst eine der Praxis entstammende AutorInnenschaft, bevor sie sprunghaft von AutorInnen aus dem Hochschulbereich verdrängt wird.⁴³⁶ Läßt sich das Bild der „Scherenverläufe“ in allen drei Zeitschriften verfolgen, so muß bezüglich des Zeitpunktes der Kreuzung festgestellt werden, daß die „Ausgrenzung“⁴³⁷ von Praktikern aus der pädagogischen Kommunikation in den erziehungswissenschaftlichen Zeitschriften wesentlich früher erfolgt ist als in der ZBW. Der Zeitpunkt des Beginns für diesen Prozeß der Strukturveränderung läßt sich für die ZBW auf die Jahre 1968 bis 1970 festlegen, während für die erziehungswissenschaftlichen Kernzeitschriften die Zeitspanne von 1957 bis 1960 angegeben werden kann (s. Abb. 24). Korrespondierend mit der dargelegten Ausgrenzung der AutorInnen aus dem Schulpraxisbereich ist anzunehmen, daß sich der akademische Status der in der ZBW publizierenden AutorInnen verändert respektive erhöht hat. Bevor dieser Frage detailliert nachgegangen wird, soll zunächst der generelle Verlauf der unterschiedlichen Statusgruppen vorgestellt werden.

3.3 Akademischer Status der AutorInnen

Aus Gründen der Übersichtlichkeit werden in der nachstehenden Abbildung die Verläufe der verschiedenen Statushierarchien zeitlich so zusammengefaßt, daß jeweils vier Jahrgänge einen Betrachtungszeitraum darstellen.

Bei der Betrachtung der Grafik 25 fällt zunächst die eindeutige Dominanz der Statusgruppe „DoktorInnen“ auf. Der dargestellte Datenpunktverlauf zeigt, daß sich der Anteil dieser Statusgruppe am Kommunikationsprozeß kontinuierlich um die 35 Prozentmarke bewegt und im letzten Betrachtungszeitraum sogar die 40 Prozentlinie überschreitet. Mit durchschnittlich 35,3 Prozent

436 Vgl. KEINER, E.: 1999, S. 166-167.

437 Der Begriff der „Ausgrenzung“ ist aus der Perspektive der zunehmenden Verwissenschaftlichung der (berufs- und wirtschafts-)pädagogischen Zeitschriften gewählt worden. Er ist nicht pejorativ zu verstehen und verweist nicht auf eine dem Begriff anmutende aktive und intentionale Herausgeberpolitik.

bestimmt die Gruppe der DoktorInnen maßgeblich die Kommunikation innerhalb der ZBW.⁴³⁸

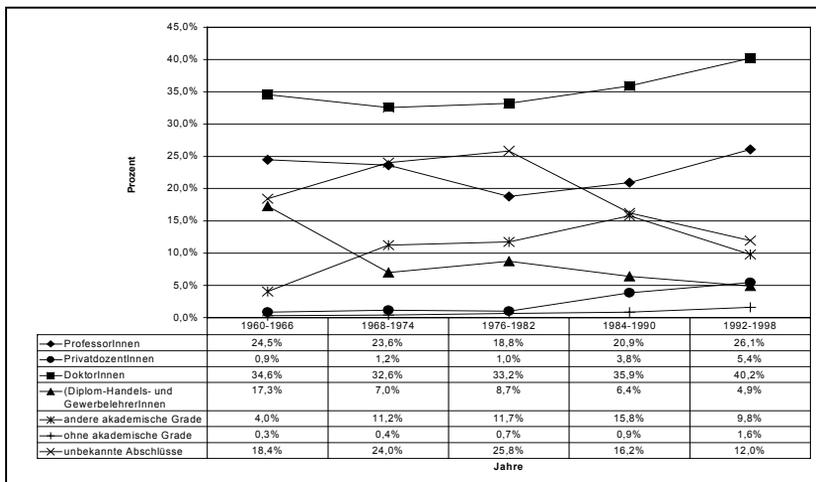


Abbildung 25: Akademischer Status der AutorInnen, aufgeschlüsselt nach Zeitabschnitten

Die durchschnittlich zweitstärkste Gruppe ist mit 22,8 Prozent die der ProfessorInnen. Der Verlauf der Datenpunkte der ProfessorInnengruppe zeichnet sich in der Abbildung 25 durch eine hohe Ausgangsposition von 24,5 Prozent (1960 - 1966) aus, welche in den Folgezeiträumen jedoch nicht gehalten werden kann und in den Jahren 1976 - 1982 ihren Tiefpunkt von 18,8 Prozent erreicht. In den beiden nachfolgenden Zeiträumen kann die Gruppe der ProfessorInnen ihren Anteil am Kommunikationsprozeß zurückgewinnen und erreicht im Betrachtungszeitraum 1992-1998 ihren höchsten Wert von 26,1 Prozent.

Anders als bei den beiden erstgenannten Statusgruppen, deren Datenpunktverlauf als insgesamt kontinuierlich mit leichten Zuwächsen in den letzten beiden Betrachtungszeiträumen charakterisiert werden kann, fällt der Anteil der Gruppe der (Diplom-)Handels- und GewerbelehrerInnen vom ersten zum

438 Gleichwohl wird in bestimmten Jahren dieser Wert weit überschritten, so erreicht die Gruppe der DoktorInnen ihren größten Anteil 1992 mit 47,7 Prozent (s. die jahrgangsgenaue Analyse im Anhang 2, Abb.1).

zweiten Erhebungszeitraum dramatisch um 10,3 Prozentpunkte auf 7,0 Prozent ab. Im dritten Zeitraum sind zwar geringe Zuwächse zu verzeichnen, doch nehmen die (Diplom-)Handels- und GewerbelehrerInnen tendenziell eine zunehmend geringere Rolle innerhalb der Kommunikationsprozesse der Zeitschrift ein. Der Tiefpunkt dieser Entwicklung ist mit 4,9 Prozent im Zeitraum 1992-1998 erreicht worden.

Im Gegensatz zu dem Negativtrend der (Diplom-)Handels- und GewerbelehrerInnen läßt sich für die Statusgruppe „andere akademische Grade“ (z. B. Diplom oder Magister) ein positiver Aufwärtstrend beschreiben. Nach zunächst niedriger Ausgangsposition (4,0 %), ist ein anhaltender positiver Verlauf bis in den vierten Betrachtungszeitraum zu konstatieren, in dem der anteilmäßige Höchststand von 15,8 Prozent erreicht wird. Erst in der letzten Periode von 1992 bis 1998 ist ein Absinken des Wertes auf unter 10 Prozent zu verzeichnen. Der beschriebene positive Entwicklungsverlauf der Gruppe „andere akademische Gerade“ ist mit aller Vorsicht auf eine zunehmende „Versozialwissenschaftlichung“ der Pädagogik im allgemeinen und der Berufs- und Wirtschaftspädagogik im besonderen zurückzuführen. Mit der gleichen Vorsicht ist der Anstieg der Datenpunktkurve der Gruppe der PrivatdozentInnen in den letzten beiden Betrachtungszeiträumen zu interpretieren. Verläuft der Anteil dieser Statusgruppe am Kommunikationsprozeß bis zu Beginn der 90er Jahre um die 2 Prozentmarke, so wächst dieser 1990 auf 8,6 und 1998 auf 20,5 Prozentpunkte an (vgl. Anhang 2, Abb.1). Über diese zeitlich begrenzte „zu Wortmeldung“ der PrivatdozentInnen kann nur spekuliert werden. Der Anstieg ist mutmaßlich auf die arbeitsmarktpolitisch gute Lage für angehende ProfessorInnen zurückzuführen, die sich aus der Wiedervereinigung beider deutscher Staaten und der damit zusammenhängenden Neubesetzung einiger berufs- und wirtschaftspädagogischer Lehrstühle ergab und möglicherweise auch Resultat der Nachwuchsförderung im Bereich der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Zu bedenken ist sicherlich auch, daß die Habilitation gerade gegen Ende der 60er Jahre und in der Zeit der 70er Jahre stark an Bedeutung verloren hatte, was ursächlich mit der Expansion des Hochschulwesens in dieser Zeit und der entsprechenden Notwendigkeit einer schnellen Stellenbesetzung zusammenhing. Zur Absicherung dieser Annahmen sind jedoch breitere empirische Daten sowie weitere Informationen über die tatsächlichen Neubesetzungen von Lehrstühlen notwendig.

AutorInnen, die definitiv keinen akademischen Abschluß vorweisen können, haben im gesamten Betrachtungszeitraum keine Bedeutung an der berufs- und wirtschaftspädagogischen Kommunikation erlangen können.

Zieht man die prozentualen Werte einzelner Statusgruppen nach dem Kriterium der „Höhe“ des akademischen Grades so zusammen, so daß sich die beiden Gruppen „höhere akademische Grade“ (ProfessorIn; PrivatdozentIn; DoktorIn) und „akademische Grade nach einem abgeschlossenen Hochschulstudium“ (Diplom; Magister usw.) bilden lassen, dann zeigt sich im nachstehenden Schaubild, daß die Kommunikation der ZBW zunehmend von der erstgenannten Statusgruppe bestimmt wird.⁴³⁹

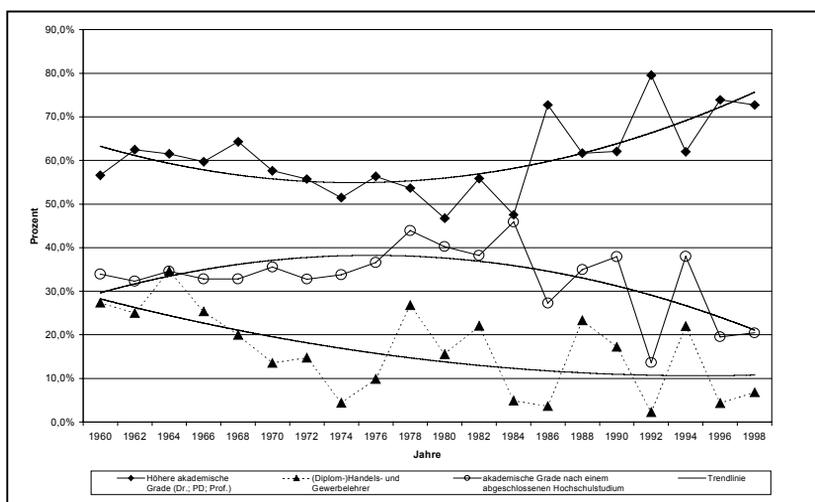


Abbildung 26: Verteilung von zusammengezogenen Statusgruppen pro Jahr

⁴³⁹ Abweichend vom Schaubild 25, in dem nur die eindeutig zuzurechnenden Statusgruppen ausgewiesen wurden, werden in der Abbildung 26 in der Gruppe der „(Diplom-)Handels- und GewerbelehrerInnen“ diejenigen AutorInnen mitgezählt, deren Status zwar unbekannt ist, die aber angeben, in der Berufsschule zu arbeiten. Gleiches gilt für die Gruppe der „akademischen Grade nach einem abgeschlossenen Hochschulstudium“. In diese Kategorie werden diejenigen AutorInnen aufgenommen, deren Arbeitsbereich vermuten läßt, daß ein akademischer Abschluß Voraussetzung für die jeweilige Tätigkeit ist (z. B. der Arbeitsbereich Bildungsverwaltung oder öffentliches Forschungsinstitut).

Aus der eingefügten Trendlinie läßt sich ablesen, daß von einem prozentualen hohen Niveau ausgehend die Gruppe der „höheren akademischen Grade“ eine leichte Absenkung ihres Anteils an der berufs- und wirtschaftspädagogischen Kommunikation in den Jahren von 1970 bis 1984 hinnehmen mußte, welche aber in den folgenden Jahren kompensiert werden konnte. So läßt sich ab 1986 ein deutlicher Aufwärtstrend erkennen, welcher im arithmetischen Mittel mit 69 Prozent festzusetzen ist. Die Entwicklung der Gruppe der „akademischen Grade nach einem abgeschlossenen Hochschulstudium“ verläuft von 1960 bis 1976 äußerst stabil. Einen ersten leichten Höhepunkt verzeichnet diese Gruppe 1978 mit 43,9 Prozent. Dieser Wert kann in der Folgezeit jedoch nicht gehalten werden und sinkt bis zum nächsten Höhepunkt 1984 (45,9 %) leicht ab. Das Jahr 1986 markiert ebenso wie für die Gruppe der „höheren akademischen Grade“ einen Scheitelpunkt für die Gruppe der „akademischen Grade nach einem abgeschlossenen Hochschulstudium“, allerdings im negativen Sinne. Der Datenpunktverlauf gestaltet sich nach 1986 zwar uneinheitlich, aus der Trendlinie ist jedoch eine negative Entwicklung in der Kommunikationsbeteiligung abzulesen. Daß dieser Negativtrend bezogen auf den Gesamtzeitraum „gemäßigt“ verläuft, ist auf die bereits dargelegte positive Verlaufskurve der Gruppe der „anderen akademischen Grade“ zurückzuführen und nicht etwa auf vermehrte Anteile der Gruppe der „(Diplom-)Handels- und GewerbelehrerInnen“. Ganz im Gegenteil: Aus der zusätzlich abgebildeten Trendlinie der Statusgruppe der „(Diplom-)Handels- und GewerbelehrerInnen“ läßt sich deutlich deren sinkende Präsenz an der berufs- und wirtschaftspädagogischen Diskussion innerhalb der Zeitschrift aufzeigen.⁴⁴⁰ Nach dem deutlichen Tiefstand von 1974 mit 4,4 Prozent verläuft ihr Anteil an den publizierten Aufsätzen sehr unregelmäßig. In den folgenden Jahren schwankt dieser zwischen 26,6 Prozent (1978) und 2,3 Prozent (1994). Durchschnittlich stellen die „(Diplom-)Handels- und GewerbelehrerInnen“ in dem Zeitraum von 1974 bis 1996 einen Aufsatzanteil von ca. 13 Prozent.

440 Um Mißverständnisse zu vermeiden: Die prozentualen Werte der Gruppe der (Diplom-)Handels- und GewerbelehrerInnen wurden allein aus analytischen Gründen separat ausgewiesen. Sie gehen im Schaubild 26 zugleich vollständig in den Datenwerten der Gruppe der „akademischen Grade nach einem abgeschlossenen Hochschulstudium“ auf.

Insgesamt verdeutlicht die Abbildung 26, daß sich die beiden dargestellten „Hauptverläufe“ (durchgezogene Datenpunktlinien) deutlich auseinander entwickeln. Dieser Befund veranschaulicht, daß sich das formale Anspruchsniveau, welches an die schreibenden AutorInnen gestellt wird, verändert hat. So läßt sich als Eintrittsschranke für die Platzierung eines Aufsatzes in der ZBW ein höherer Grad der Akademisierung aufzeigen.

Diese Entwicklung „bestraft“ die AutorInnen, die dem Praxisbereich entstammen, doppelt. Erstens wurde auf die zunehmende Ausgrenzung von AutorInnen dieses Bereiches aus dem berufs- und wirtschaftspädagogischen Kommunikationsraum verwiesen (s. Abb. 23) und zweitens erhalten tendenziell nur noch diejenigen AutorInnen eine Publikationschance, die einen Doktorgrad vorweisen können (s. Abb. 27).

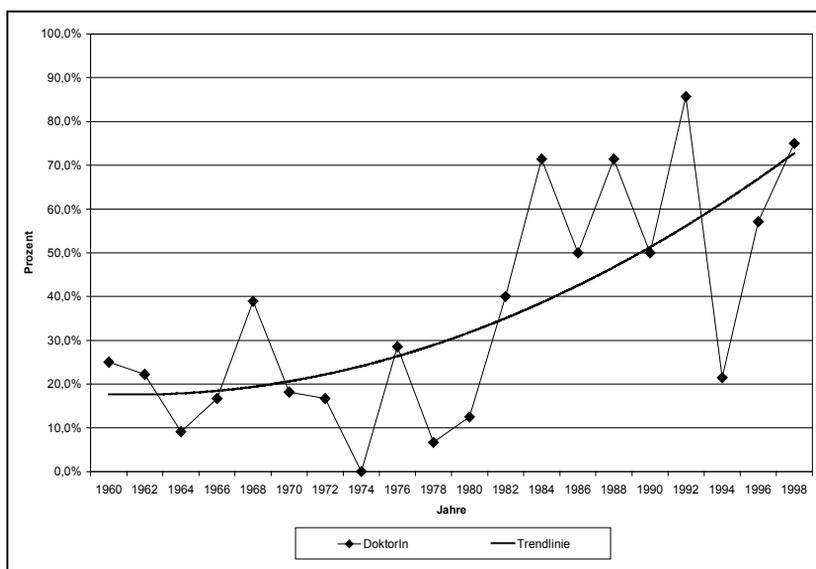


Abbildung 27: Verteilung der AutorInnen mit Doktorgrad aus dem (Berufs-)Schulbereich pro Jahr

Dieses Ergebnis kann als ein Indikator für eine zunehmende Akademisierung der Zeitschrift als auch der in ihr publizierenden Klientel gewertet werden. Die Frage nach einer zunehmenden Akademisierung der berufs- und wirt-

schaftspädagogischen Diskussion wird im folgendem noch näher zu erörtern sein.

3.4 Geschlechtsspezifische Verteilungsmuster in den Beiträgen der ZBW

Die Frage nach geschlechtsspezifischen Verteilungsmustern unter den AutorInnen der ZBW liegt quer zu den bisherigen Ausführungen. Unter Berücksichtigung der Struktur der bisherigen Analysestationen (AutorInnenkooperationen, Arbeitsbereiche, akademischer Status) werden in diesem Abschnitt die auffälligsten Charakteristika und wichtigsten Ergebnisse zur Frage der Geschlechterverteilung aufgenommen und diskutiert.

Die nachstehende Abbildung 28 unterscheidet zunächst geschlechtsspezifisch die prozentuale Verteilung der in der ZBW erschienenen Aufsätze.

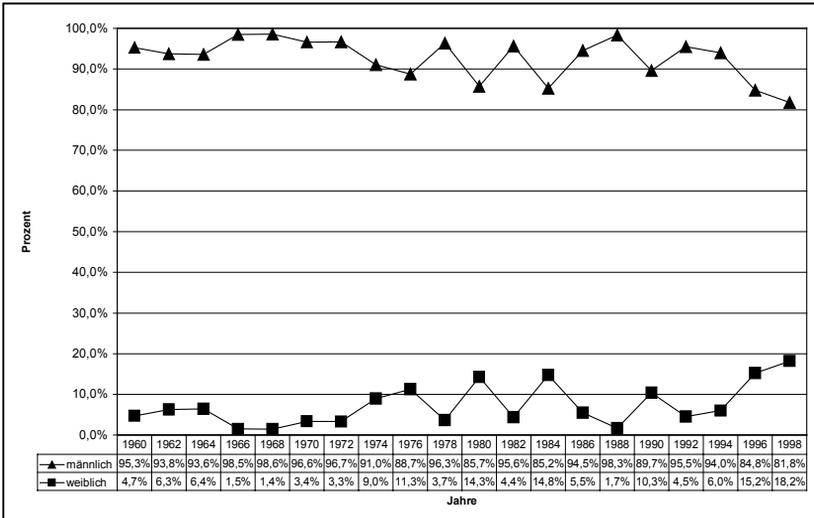


Abbildung 28: Verteilung der Aufsätze nach Geschlecht pro Jahr

Durch die Grafik wird die überwältigende männliche Dominanz an der berufs- und wirtschaftspädagogischen Kommunikation innerhalb der ZBW veranschaulicht. Der Anteil der Autoren der ZBW beträgt durchschnittlich 93,0 Prozent, während Frauen nur mit 7,0 Prozent in der Zeitschrift vertreten sind. Diese Unterrepräsentiertheit der Autorinnen erstreckt sich mit leichten Schwankungen seit Mitte der 70er Jahre über die gesamte Zeitreihe. Erst gegen Ende der 90er Jahre scheinen sich die immer noch geringen Anteile der Autorinnen zu stabilisieren. Die geringe Repräsentanz von Frauen im Publikationsspektrum der ZBW erlangt vor dem Hintergrund der „Co-Autorenschaft“ nochmals an Bedeutung.

In der differenzierteren Betrachtung der geschlechtsspezifischen Verteilung der Beiträge der ZBW nach Erst- und ZweitautorIn zeigt sich, daß prozentual die Autorinnen im Vergleich zu ihren männlichen Kollegen mehr als doppelt so häufig als Zweitautorinnen fungieren (s. Tab. 10).

	Autoren		Autorinnen		Summe
	abs.	rel.	abs.	rel.	abs.
1.-AutorIn	1118	91,12%	72	78,26%	1190*
2.-AutorIn	109	8,88%	20	21,74%	129
Summe	1227	100,00%	92	100,00%	1319

* In 2 Fällen (Gesamtsumme = 1192) konnte das Geschlecht nicht ermittelt werden.

Tabelle 10: Geschlechtsspezifische Verteilung der AutorInnen in bezug auf Erst- und ZweitautorInnenenschaft

Nur in 5,5 Prozent (N = 72) aller Fälle sind Frauen Erstautorinnen. Diese quasi doppelte „Benachteiligung“ (geringe Gesamtrepräsentanz bei zusätzlich hoher Co-Autorenschaft) provoziert geradezu eine differenzierte Analyse der AutorInnenkooperationen. Die Betrachtung der Kooperationsformen nach geschlechtsspezifischen Merkmalen zeigt, daß von den 129 direkt zuzuordnenden Kooperationsformen gerundet 89 Prozent einen männlichen Erstautor und nur 11 Prozent eine Erstautorin aufweisen. Frauen sind demnach auch innerhalb von AutorInnenkooperationen unterrepräsentiert. Noch deutlicher wird dieses Ergebnis bei der Betrachtung rein weiblicher Kooperationsformen. Nur 2,33 Prozent aller Publikationskooperationen werden aus-

schließlich von Frauen gebildet; demgegenüber stehen 75,97 Prozent männlich geprägter Kooperationen (s. Tab. 11).

Kooperationsformen	
Geschlecht des Erstautors und Anzahl der Artikel	Geschlecht des Coautors und Anzahl der Artikel
männlich 115 (89,15%)	männlich 98 (75,97%)
	weiblich 17 (13,18%)
weiblich 14 (10,85%)	männlich 11 (8,53%)
	weiblich 3 (2,33%)
Σ 129 (100%)	
plus 2	unbekannte Kooperationsformen
Σ 131	

Tabelle 11: Kooperationsformen nach dem Geschlecht der AutorInnen

Der Befund der geringen Beteiligung von Frauen am berufs- und wirtschaftspädagogischen Kommunikationsprozeß kann maßgeblich mit der allgemeinen Situation von Frauen im Wissenschaftsbetrieb begründet werden.⁴⁴¹

In dem Forschungsprojekt „Berichterstattung über Berufsbildungsforschung“, herausgegeben von J. van BUER und A. KELL, wurde u. a. der neueste Stand zur Sollstellenstruktur in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik erhoben. Unterteilt nach Personengruppen und Geschlecht ergeben sich folgende Verteilungen:

441 Zur Erinnerung: Im Hochschulbereich sind ab Mitte der 70er Jahre rund 57 Prozent aller AutorInnen beheimatet.

Personengruppen	männlich	weiblich	Summe
ProfessorInnen	81 (90%)	9 (10%)	90 (100%)
Akademische Räte / Studienräte im Hochschuldienst	44 (86%)	7 (14%)	51 (100%)
Hauptamtliche MitarbeiterInnen	62 (61%)	39 (39%)	101 (100%)
Summe	187 (77%)	55 (23%)	242 (100%)

Tabelle 12: Sollstellenstruktur in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik⁴⁴²

Aus der Tabelle wird einerseits ersichtlich, daß „insgesamt für das wissenschaftliche Personal eine deutliche geschlechtsspezifische Tendenz festzustellen (ist), wonach mit Anstieg der Reputation, vertraglicher Entfristung und Dotierung die Wahrscheinlichkeit wächst, daß ein männlicher Stelleninhaber auf dieser Position der Sollstellenstruktur zu finden ist.“⁴⁴³ Andererseits wird im Vergleich mit der nachstehenden Tabelle deutlich, daß der Frauenanteil in der Disziplin mit 23 Prozent deutlich höher liegt als in der ZBW mit nur 7,2 Prozent.

AutorInnen der ZBW beschäftigt im Ar- beitsbereich ...	Autoren		Autorinnen		Gesamt	
	abs.	rel.	abs.	rel.	abs.	rel.
Hochschule	563	92,8%	44	7,2%	607	100,0%

Tabelle 13: Arbeitsbereich Hochschule differenziert nach Geschlecht

442 BUER, J. van; KELL, A.: 1998, S. 78.

443 BUER, J. van; KELL, A.: 1998, S. 78-79.

Auch bei Berücksichtigung dessen, daß die anteilsstarke Gruppe der hauptamtlichen Mitarbeiter in der Tabelle 12 aufgrund ihres Qualifikationsinteresses tendenziell weniger publizieren, verbessert sich das Bild nicht. Ein Beispiel aus der Analyse der Verteilung nach dem akademischen Status der AutorInnen soll als Beleg genügen. Obwohl Frauen in der Gruppe der ProfessorInnen einen Anteil von 10 Prozent innerhalb der Disziplin einnehmen, beläuft sich ihr Anteil in der ZBW auf geringe 0,4 Prozent (s. Anhang 2, Tab. 1). In den 90er Jahren der ZBW findet sich nicht eine Abhandlung, die von einer Professorin geschrieben worden wäre.

Inwieweit die Unterrepräsentiertheit von Frauen in der ZBW den Herausgebern (ebenfalls nur Männer) angelastet werden kann oder ob Frauen weniger Manuskripte zur Publikation beim Schriftleiter der ZBW einreichen, ist eine offene Frage, die aus dem Datenmaterial nicht beantwortet werden kann.

Angemerkt werden darf aber, daß die Zeitschrift mit ihrem geschlechtsspezifischen Ungleichgewicht unter den AutorInnen wenig aktiven Anteil an einer Politik nimmt, die auf die Förderung von Frauen in der Wissenschaft zielt. Die abgebildeten Verbesserungen der Repräsentanz von Frauen in den 90er Jahren kann noch nicht als eine Verbesserung der Gesamtlage interpretiert werden.

Die Situation von Frauen stellt sich in den drei erziehungswissenschaftlichen Zeitschriften ZfP, PR und BuE mit durchschnittlich 9,5 Prozent ebenfalls nicht besonders günstig dar.⁴⁴⁴ Zwar erreichen einzelne Zeitschriften wie z. B. die ZfP deutlich höhere Werte⁴⁴⁵ (im Zeitraum von 1969-1986 rund 13 %), dennoch dürften diese Anteile an der erziehungswissenschaftlichen Kommunikation nicht repräsentativ sein für die an den Hochschulen beschäftigten Frauen.⁴⁴⁶

444 Vgl. KEINER, E.: 1999, S. 158.

445 In der Zeitschrift „Die deutsche Schule“ erreichten Frauen in den Jahren 1991-1995 einen Aufsatzanteil von 24 Prozent [vgl. HERRLITZ, H.-G.: Einhundert Jahre „Die Deutsche Schule“. In: Die Deutsche Schule 89 (1997) 1, S. 16].

Von ausgewogenen Anteilen, wie sie in der us-amerikanischen erwachsenenpädagogischen Zeitschrift „Adult Basic Education“ erreicht werden, sind deutsche erziehungswissenschaftliche Zeitschriften weit entfernt [vgl. RACHAL, J. R.; Sargent, Steven F.: Institutional Publication Productivity and Content Trends in Adult Literacy and Basic Education / Adult Basic Education, 1983-1992. In: Adult Basic Education 5 (1995) 1, S. 14-27].

446 Vgl. TENORTH, H.-E.: 1986, S. 71.

3.5 Zusammenfassung und weiterführende Betrachtungen

3.5.1 Vorbemerkungen

Die dargestellten Befunde zu dem „äußeren“ Profil der Abhandlungen der ZBW und zur sozialen Verfaßtheit ihrer Kommunikationskultur werden in der folgenden Zwischenbetrachtung nicht wiederholt, sondern unter Bezugnahme übergeordneter Entwicklungstrends, die sich mit den Schlagworten a) „wissenschaftliche Normalität“, b) „autorInnen-spezifische Offenheit“, und c) „zeitlicher Nachläufigkeit“ konturieren lassen, zusammengefaßt und weitergeführt.

3.5.2 Die ZBW auf dem Weg zu einem „normalen“, wissenschaftlichen Publikationsorgan

Anhand der Entwicklung der äußeren Gestalt der Zeitschrift konnte gezeigt werden, daß sich die ZBW der Normalität anderer (erziehungs-)wissenschaftlicher Zeitschriften angenähert hat. Der Publikationsoutput liegt seit Anfang der 90er Jahre bei rund 40 Beiträgen pro Jahr und ist spätestens seit Mitte der 60er Jahre durch einen zunehmenden szientifischen Sprachgestus und wissenschaftlich formalisierten Schriftregeln geprägt. Zur Normalität wissenschaftlicher Zeitschriften gehört auch der Prozeß der weitestgehenden Ausgrenzung von AutorInnen aus pädagogischen Praxisfeldern, insbesondere des Schulbereiches (s. Abb. 23). Die Kommunikation über curriculare, didaktische, erzieherische, sozialisatorische usw. Belange und Probleme der pädagogischen Praxis finden zunehmend ohne die Beteiligung der AutorInnen aus eben dieser Praxis statt. KEINER betitelt diese auch für erziehungswissenschaftliche Zeitschriften geltende soziale Entwicklung und

Differenzierung als Prozeß „funktionaler Reinigung“.⁴⁴⁷ „Diese Entwicklung (so die Schlußfolgerung von KEINER; J. K.) weist auf autopoietische Prozesse im Zusammenhang der Disziplinbildung und -stabilisierung hin, in denen die pädagogisch-professionellen Kommunikationsanteile in die Umwelt der Disziplinen verwiesen werden.“⁴⁴⁸ Dabei kann die Trennung von den AutorInnen aus der Praxis mit Blick auf die hochschuldisziplinäre Entwicklung als funktional bezeichnet werden, gewinnt sie doch aus der Differenz zur pädagogischen Praxis ihr spezifisches Profil. Der Prozeß der funktionalen Reinigung, welcher auf professionstheoretische und wissenssoziologische Überlegungen gründet und die Trennung von (Lehr-)Profession und (erziehungswissenschaftlicher) Disziplin verdeutlicht⁴⁴⁹, spiegelt sich in der Analyse an den Anteilen der jeweiligen Arbeitsbereiche der AutorInnen der ZBW wider. Getragen wird der Prozeß zur „wissenschaftlichen Normalität“ im besonderem Maße seit Mitte der 70er Jahre vom akademischen Mittelbau, wengleich sich seit Anfang der 90er Jahre eine gleichmäßigere Verteilung mit der

447 KEINER, E.: 1999, S. 186.

448 KEINER, E.: 1999, S. 186.

449 TENORTH rekonstruiert die Formierung der Erziehungswissenschaft von der Zeit der Aufklärung bis zu den strukturellen Dilemmata der Gegenwart. Im Mittelpunkt seiner Erörterung zur Konstituierung der Erziehungswissenschaft steht die Frage nach der Relation von (Lehr-)Profession und (erziehungswissenschaftlicher) Disziplin. Nach TENORTH findet die disziplinäre Konstitutionsphase der Erziehungswissenschaft ihren Abschluß in der Weimarer Republik, wobei als Ergebnis die Trennung von Profession und Disziplin und die damit einhergehenden unterschiedlichen Wissensformen konstatiert wird.

„Das folgenreichste, wenn auch in der Ursprungsphase weder sehr deutlich artikulierte noch in der Irreversibilität schon erwartete Ergebnis dieses Wandlungsprozesses (der Expansion und des Bedeutungszuwachses pädagogischen Wissens; J. K.) ist die wechselseitige Selbstständigkeit von (pädagogischer) Profession und (erziehungswissenschaftlicher) Disziplin. [...] Die im Kampf nach außen hin notwendige und dann auch häufig praktizierte Einheit von Profession und Disziplin ist also nur scheinbar das wesentliche Merkmal der neuen Situation. Stärker ist von Beginn an die sich abzeichnende strukturelle Differenz zwischen den Wissensproduzenten hier und den Akteuren im pädagogischen Feld dort“ [TENORTH, H.-E.: Profession und Disziplin. Zur Formierung der Erziehungswissenschaft. In: KRÜGER, H.-H.; RAUSCHENBACH, T. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche. Weinheim, München 1994, S. 23-24].

Statusgruppe der HochschullehrerInnen einstellt.⁴⁵⁰ Daß hierbei das geschlechtsspezifische Verteilungsmuster zu Ungunsten der Frauen ausfällt (deren Quote liegt unter 10 %), gehört ebenfalls zur (dringend veränderbaren) Normalität wissenschaftlicher Zeitschriften und Disziplinen.

Die Publikationsoutputquote der AutorInnen der ZBW, die durch die Tendenz zur „Einmal-AutorInnenschaft“ gekennzeichnet ist, stellt ebenfalls kein

450 Die nachstehende Grafik zum Hochschulbereich belegt diesen Sachverhalt.

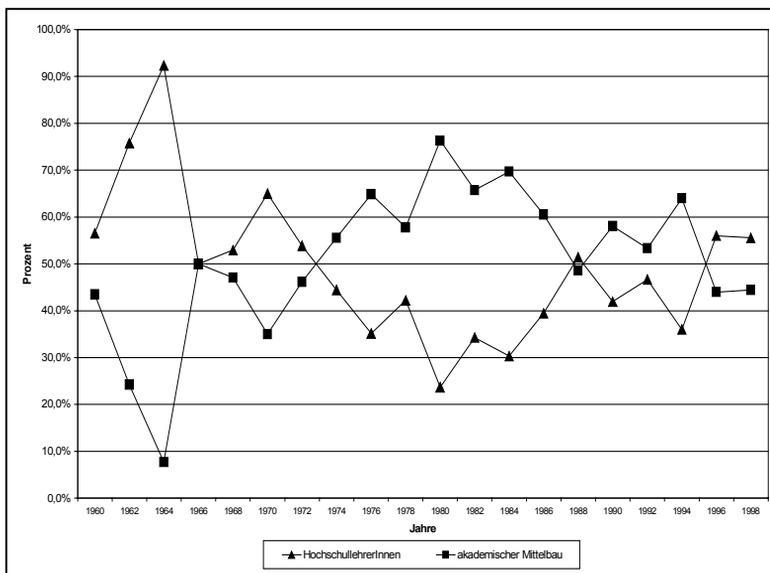


Abbildung 29: Verteilung der HochschullehrerInnen und des akademischen Mittelbaus (Hochschulbereich) pro Jahr

besonderes Charakteristikum dar, sondern gehört zum üblichen Bild erziehungswissenschaftlicher Zeitschriften und - wie BAUMERT und ROEDER feststellen - moderner Disziplinen.⁴⁵¹

3.5.3 Zur Frage der „Offenheit“ des berufs- und wirtschaftspädagogischen Kommunikationsraumes

Im Vergleich mit den drei herangezogenen erziehungswissenschaftlichen Zeitschriften läßt sich jedoch für die ZBW keine eng an sie gebundene AutorInnenchaft ermitteln. Eine „Publikationsoligarchie“, wie sie KEINER für die ZfP, PR und BuE konstatiert, ist im Kommunikationsraum der ZBW nicht zu lokalisieren. Vielmehr scheint die ZBW durch eine „Offenheit“ bestimmt zu sein, die keine Meinungsführerschaft zuläßt und bislang die Verdichtung des Kommunikationsraumes auf den Hochschulbereich oder gar der universitären Berufs- und Wirtschaftspädagogik verhindert hat. Diese noch vage These einer nicht vorhandenen Schließung der Kommunikationsverhältnisse läßt sich durch eine weiterführende Analyse festigen.

Im folgendem soll die bislang positiv hervorgehobene Offenheit der Zeitschrift aus der Perspektive der universitären Gemeinschaft der Berufs- und Wirtschaftspädagogik kritisch hinterfragt werden. Mit anderen Worten: Gefragt wird, inwieweit die - noch zu bestimmende - soziale Gruppe der Berufs- und WirtschaftspädagogInnen die ZBW als Publikationsraum nutzen. Der derart erfaßte Zusammenhang „... zwischen sozialer Verankerung in disziplinären (besser: universitären; J. K.) Gemeinschaften und publizistischer

451 BAUMERT und ROEDER analysieren die Publikationsverteilung hauptberuflicher ProfessorInnen in der Erziehungswissenschaft von 1980 bis 1985 und stellen als Ergebnis der Analyse eine deutliche Schiefelage der Publikationsverteilung fest, die verdeutlicht, daß die wissenschaftliche Produktivität der Mehrzahl der erziehungswissenschaftlichen ProfessorInnen äußerst gering ist. Dieser Befund ist jedoch nach Meinung der Autoren „... keineswegs eine Besonderheit der Pädagogik, sondern vielmehr Normalität moderner Disziplinen, in denen der publizistische Ertrag der wissenschaftlichen Bemühungen der Mehrzahl der Fachvertreter eher gering ist“ [BAUMERT, J.; ROEDER, P. M.: Forschungsproduktivität und ihre institutionellen Bedingungen – Alltag erziehungswissenschaftlicher Forschung. In: Zeitschrift für Pädagogik 36 (1990) 1, S. 77].

Beteiligung ...⁴⁵² in der ZBW erlaubt je nach Höhe der Übereinstimmung, auf den Grad der hochschuldisziplinären Schließung respektive Öffnung der Zeitschrift zu schließen.

Als Ausgangspunkt zur Bestimmung der i. w. S. universitären Gemeinschaft der Berufs- und Wirtschaftspädagogik greife ich erstens auf die Mitgliederliste der „Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)“ zurück und zweitens auf die im „Kürschners Deutschem Gelehrten-Kalender“ zugerechneten Berufs- und WirtschaftspädagogInnen. Beide Personengruppen, die sich durchaus überschneiden, können in sozialer Hinsicht überwiegend als Repräsentanten der Hochschulgemeinschaft interpretiert werden. Da sich beide Personengruppen hinsichtlich der Aufnahmemodalitäten unterscheiden⁴⁵³, werden sie nicht zusammengezogen, sondern einzeln dem Vergleich zugeführt. Bevor der Anteil der jeweiligen Gruppen am Kommunikationsprozeß in der ZBW dargelegt werden kann, müssen bezüglich der Mitglieder beider sozialer Gruppen und des bisherigen Datenbestandes der ZBW einige methodische Vorbemerkungen getroffen werden.

- Für die Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik lagen mir keine Mitgliederdaten zu einzelnen Zeitpunkten vor, deshalb griff ich auf aktuellere Daten zurück, die ich durch die Auswertung der abgedruckten Anwesenheitslisten aus verschiedenen Tagungsprotokollen gewinnen konnte.⁴⁵⁴

452 KEINER, E.; SCHRIEWER, J.: 1990, S. 104.

453 In die Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) kann grundsätzlich aufgenommen werden, „wer promoviert und durch Publikationen in der Erziehungswissenschaft ausgewiesen ist“ [DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT: Aufnahme und Mitgliedschaft. o. J., <http://www.educat.hu-berlin.de/dgfe/mitglied.html>, 15. Feb. 2000]. Aufnahmekriterium in ‚Kürschners Deutschem Gelehrten-Kalender‘ ist die Habilitation und die Tätigkeit an einer deutschsprachigen wissenschaftlichen Einrichtung [vgl. KÜRSCHNERS DEUTSCHER GELEHRTEN-KALENDER: Bio-bibliographisches Verzeichnis deutschsprachiger Wissenschaftler der Gegenwart. Geistes- und Sozialwissenschaften. Berlin und New York 1996, S. V].

454 Grundlage der Analyse sind 244 Mitglieder der Sektion. Eine Differenz zur heutigen Mitgliederanzahl, ist durch Neuaufnahmen und Abgängen (Todesfälle und Austritte) zu erklären.

- Ebenso zog ich aus methodischen Gründen bei Kürschners Deutschem Gelehrten-Kalender nur die neueste Auflage zur Personenbestimmung hinzu.⁴⁵⁵
- Aus dieser Vorgehensweise folgte, daß nicht der ganze AutorInnenbestand der ZBW zur vergleichenden Betrachtung herangezogen werden konnte. Deshalb wurden nur die AutorInnennamen ab 1990 in die Analyse einbezogen, wobei auch die ansonsten ausgenommenen ungraden Jahrgänge der ZBW (1991, 1993 usw.) in die Analyse einfließen. Der autorInnenbezogene Datenbestand der ZBW wurde also ab dem Jahr 1990 für die Analyse komplettiert, um ein möglichst ausgewogenes Bild der Häufigkeitsverteilung zu erhalten. Der erweiterte Datenbestand mußte zudem an die spezifische Struktur (z. B. Aufnahmebedingungen) der zu vergleichenden Gruppen angepaßt werden. Dementsprechend wurden folgende Filterungen des Datenbestandes der ZBW vorgenommen:
 - 1) Für den Vergleich mit der ‚Sektion‘ wurden die Datensätze der Zeitschrift so aufbereitet, daß die Statusgruppen der „ProfessorInnen“ und „PrivatdozentInnen“ und der „DoktorInnen“ im Zeitraum von 1990 bis 1998 die Basis der Analyse bildeten, währenddessen
 - 2) die Namensliste der Gelehrten im ‚Kürschners‘ mit den schreibenden

455 Eine genaue Bestimmung von Berufs- und WirtschaftspädagogInnen in Kürschners Deutschem Gelehrten-Kalender ist aufgrund wechselnder und nicht eindeutiger Zuordnungskategorien nur bedingt möglich. Dies betrifft insbesondere die achte bis fünfzehnte Ausgabe.

Die erste Auflage von „Kürschners Deutschem Gelehrten-Kalender“ erscheint 1925. Ab der achten (1954) und neunten (1961) Ausgabe wird unter der Rubrik „Staats-, Wirtschafts- und Gesellschaftswissenschaften“ der Unterpunkt „Wirtschaftspädagogik“ geführt. In der zehnten Ausgabe von 1966 lautet die entsprechende Kategorie „Wirtschaftspsychologie und -pädagogik“, die 1976 (12. Ausgabe) abermals unter der Rubrik „Wirtschafts- und Sozialwissenschaften“ umbenannt wird in „Wirtschafts- und Sozialpädagogik“. In der 13. Ausgabe wird diese Rubrik und Kategorisierung beibehalten und um den Unterpunkt „Berufspädagogik“ aus der Rubrik „Erziehungswissenschaft“ ergänzt. Die Einteilung der 13. Ausgabe hat Bestand bis 1992. In dieser 16. Ausgabe (1992) sowie in der herangezogenen 17. Ausgabe (1996) wird unter der Rubrik „Erziehungswissenschaft“ der Unterpunkt „Berufs- und Wirtschaftspädagogik“ und unter der Rubrik „Volkswirtschaftslehre“ der Unterpunkt „Wirtschaftspädagogik“ geführt.

ProfessorInnen und PrivatdozentInnen im Zeitraum von 1990 bis 1995 verglichen wurden.⁴⁵⁶

Als Ergebnis der Analyse wäre idealtypisch zu vermuten, daß ein weitgehendes Deckungsverhältnis zwischen den als RepräsentantInnen der Disziplin titulierten Personen der „Sektion“ und des „Kürschners“ auf der einen und den schreibenden AutorInnen in der ZBW auf der anderen Seite besteht. Daß sich diese Annahme nicht bestätigt hat, wird nachfolgend dargelegt:

Zu 1) Entsprechend den oben genannten Kriterien wurden in der ZBW 178 verschiedene AutorInnen lokalisiert, die mit den 244 Personen der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik verglichen wurden. Der Übereinstimmungsgrad beläuft sich auf 67 Personen, d. h. nur 27,5 Prozent der Mitglieder der Sektion haben in den letzten neun Jahren die ZBW als Publikationsmedium genutzt, wobei sie 140 der 292 Aufsätze schrieben; das entspricht einem Anteil von 47,9 Prozent.

Zu 2) Von den 169 verschiedenen Personen, die sich im ‚Kürschners Deutschem Gelehrten-Kalender‘ der Berufs- und Wirtschaftspädagogik zuordnen ließen, schrieben nur 17 Personen in den sechs Jahren des Betrachtungszeitraumes in der Zeitschrift. Daraus folgt, daß der Übereinstimmungsgrad bei nur 10,1 Prozent liegt.

Der Befund der Analysen verdeutlicht, daß von einer universitären Schließung in der Zeitschrift bzw. einer „Verdichtung der sozial-kommunikativen Zusammenhänge“⁴⁵⁷ zwischen FachvertreterInnen und Fachorgan nicht gesprochen werden kann.⁴⁵⁸ Vielmehr überrascht die insgesamt geringe Repräsentanz der FachvertreterInnen in der ZBW.⁴⁵⁹

456 Die Beschränkung auf das Jahr 1995 erfolgte, weil die neueste Ausgabe des „Kürschner“ 1996 herausgegeben wurde. Die Einbeziehung nachfolgender Jahre der ZBW würde folglich die Analyse verfälschen.

457 KEINER, E.; SCHRIEWER, J.: 1990, S. 109.

458 Zur Prüfung der aufgestellten These und des ‚vorläufigen‘ Befundes wären weitere Datenbestände und Analysen notwendig. Zum einen müßte ein möglichst vollständiger Personenkorpus der Berufs- und Wirtschaftspädagogik zusammengestellt werden (denn die ‚Sektion‘ beruht auf freiwilliger Mitgliedschaft und die Daten im ‚Kürschners‘ erweisen sich bei

Mit den hier vorgelegten Daten stellt sich eine im gewissen Sinne paradoxe Situation ein. Auf der einen Seite habe ich die Wichtigkeit der Zeitschrift zum Reputationsgewinn für die Mitglieder der scientific community herausgehoben sowie ihre Stellung zur disziplinären Reproduktion angedeutet, und zugleich läßt sich auf der anderen Seite darlegen, daß nur ein kleiner Teil der Hochschulgemeinschaft die ZBW als Publikationsmedium nutzt. Diese paradoxe Situation läßt sich nicht durch die gewonnenen Daten der Analyse erläutern. Über Gründe kann deshalb nur spekuliert werden, wobei zugleich der weitere Forschungsbedarf angedeutet wird.

Grundsätzlich läßt die Datenlage zwei Ebenen der Spekulation zu. Entweder hat sich die Publikationspraxis der AutorInnen auf andere Publikationsorgane verlagert, die innerhalb oder außerhalb des Wissensgebietes der Berufs- und Wirtschaftspädagogik liegen können oder die AutorInnen beteiligen sich weitestgehend nicht mehr schriftlich an den wissenschaftlichen Diskussionen. Während die erste Möglichkeit ausführlicherer Erläuterungen bedarf, läßt sich die letztere - mit der begonnen werden soll - kürzer abhandeln.

▪ **Zur Annahme der Einstellung der Publikationspraxis:**

Daß die geringe Repräsentanz der FachvertreterInnen in der ZBW auf die weitgehende Einstellung der Publikationstätigkeit „einiger“ Berufs- und WirtschaftspädagogInnen zurückzuführen sein könnte, ließe sich aus der zur Forschung verwendeten Arbeitszeit herleiten. In der Studie von VAN

näherer Betrachtung als lückenhaft), und zum anderen wäre von der ZBW aus „nach der institutionellen und disziplinären Primärverankerung derjenigen Personen (zu fragen), die in (ihr) publizieren“ [KEINER, E.; SCHRIEWER, J.: 1990, S. 104]. Letzteres ist aufgrund der mangelhaften Angaben über Arbeitsbereiche und Status der AutorInnen in der ZBW nur schwer zu bewerkstelligen.

- 459 Der Befund einer geringen Publikationsfrequenz einiger wichtiger ProfessorInnen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik in der ZBW wurde von DAUENHAUER bereits 1984 konstatiert. In seiner methodisch subjektiv angelegten Analyse der Publikationshäufigkeit von 19 C-4-Professoren in fünf Fachzeitschriften in der Zeit von 1974 bis 1983 kommt er in bezug auf die ZBW zu dem Ergebnis, daß „eine zehnjährige totale Abstinenz von rund einem viertel der Professoren im wohl gewichtigsten Traditionsorgan des Faches auf Störungen in der Wissenschaftslage allgemein schließen (läßt), zumal wenn man die sich abflachende Publikationsfrequenz (mit Ausnahme des Jahres 1981) in diesem Organ mitbedenkt“ [DAUENHAUER, E.: Fach- und Verbandszeitschriften als Wissenschaftsforum ordentlicher Professoren der Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: *Wirtschaft und Erziehung* 36 (1984) 1, S. 79].

BUER und KELL wird die Frage nach der wöchentlichen Arbeitszeit, die für Forschung aufgebracht werden kann, von 47 Prozent der ProfessorInnen und 57 Prozent der Akademischen Räte/Studienräte im Hochschuldienst nicht beantwortet.⁴⁶⁰ Diese Werte stellen meines Erachtens einen Indikator für eine starke Arbeitsbelastung der ProfessorInnen und MitarbeiterInnen in der universitären Verwaltung und Lehre dar. Für Forschungstätigkeiten bleibt demzufolge nur noch wenig Raum.

Genauere Analysen zur Tätigkeitsstruktur, Verteilung der Arbeitszeit und Publikationstätigkeit von Berufs- und WirtschaftspädagogInnen stehen noch aus.

▪ **Zur Annahme der Veränderung der Publikationspraxis:**

Der Befund einer geringen Diskussionsbeteiligung der DisziplingvertreterInnen könnte des weiteren auf eine veränderte Publikationspraxis von Berufs- und WirtschaftspädagogInnen hinweisen.

Erstens wäre es denkbar, daß ein Teil der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschungen außerhalb der ZBW publiziert werden oder daß sich Forschungsergebnisse von Berufs- und WirtschaftspädagogInnen auf nebengeordnete oder andere Wissensgebiete beziehen. Hingewiesen wurde bereits auf den Umstand, daß Reputation innerhalb der scientific community nicht allein in der ZBW erworben werden kann bzw. werden muß, sondern es stehen zusätzlich Medien, insbesondere die Zeitschriften der Nachbarfächer, zur Verfügung, deren Kurs hinsichtlich des Reputationsgewinns ebenfalls hoch angesiedelt ist. Gedacht sei hier insbesondere an die wissenschaftlichen Fachzeitschriften der Erziehungswissenschaft.^{461/462} Des weiteren läßt die betonte „Praxisorientierung“ der Fach-

460 Rund 25 Prozent (höchster Wert der Zuordnungen innerhalb einer sechsstufigen Skala) der ProfessorInnen und der Akademischen Räte/Studienräte im Hochschuldienst können wöchentlichen nur 6-10 Stunden (2. Stufe) für ihre Forschung aufwenden [vgl. BUER, J. van; KELL, A.: 1998, S. 84].

461 In der Analyse von KEINER zur Verteilung der AutorInnen aus den erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen auf die BuE, PR und ZfP wird der Anteil und die Präsenz von Berufs- und WirtschaftspädagogInnen in den allgemeinpädagogischen Zeitschriften deutlich hervor gehoben. In der BuE stellen sie 4,0 Prozent, in der PR 13,3 Prozent und in der ZfP 12,9 Prozent aller AutorInnen [vgl. KEINER E.: 1999, S. 182].

vertreterInnen mutmaßen, daß eine Orientierung auf Medien stattfindet, die den Kontakt zur Praxis in besonderer Weise herstellen könnten. In diesem Zusammenhang wäre auf die berufs- und wirtschaftspädagogischen Verbandszeitschriften „Wirtschaft und Erziehung“ und „Die berufsbildende Schule“ sowie auf die Zeitschrift „Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis“ als Mitteilungsorgan des Bundesinstituts für Berufsbildung zu verweisen.

Die mögliche Diffusion von berufs- und wirtschaftspädagogischen Abhandlungen in anderen Fachjournalen und deren Auswirkungen auf die ZBW wie der Disziplin selbst ist eine ebenso ungeklärte Forschungsfrage wie die nach den Forschungsschwerpunkten der einzelnen FachvertreterInnen.

Zweitens gilt es zu bedenken, daß reputierte Fachpersönlichkeiten eher auf andere Publikationsorgane ausweichen. Sie publizieren zumeist nicht mehr in Fachzeitschriften, die aufgrund ihrer auf Konkurrenz beruhenden Strukturen „... eine besonders starke Funktion beim Aufbau wissenschaftlicher Karrieren“ einnehmen, sondern sie verlagern ihre Veröffentlichungspraxis „... oftmals vom Zeitschriftenmarkt zu anderen Publikationsmärkten, wie Festschriften und Sammelbände etc.“, die eher durch

462 Einige Beispiele sollen an dieser Stelle genügen um zu verdeutlichen, daß Berufs- und WirtschaftspädagogInnen auch ihre (meta-)theoretischen Abhandlungen bevorzugt in allgemeinpädagogischen Zeitschriften plazieren.

- ARNOLD, R.: Zum Verhältnis von Allgemeiner Erziehungswissenschaft und Berufspädagogik. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 1 (1998) 2, S. 223-238.
- GONON, P.: Die Einführung der „Berufsmatura“ in der Schweiz als Prüfstein einer Neuorientierung von Allgemeinbildung und Berufsbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 40 (1994) 3, S. 389-404.
- HARNEY, K.; ZYMEK, B.: Allgemeinbildung und Berufsbildung: zwei konkurrierende Konzepte der Systembildung in der deutschen Bildungsgeschichte und ihre Aktuelle Krise. In: Zeitschrift für Pädagogik 40 (1994) 3, S. 405-422.
- KIPP, M.; MILLER-KIPP, G.: Kontinuierliche Karrieren – diskontinuierliches Denken? Entwicklungslinien der pädagogischen Wissenschaftsgeschichte am Beispiel der Berufs- und Wirtschaftspädagogik nach 1945. In: Zeitschrift für Pädagogik 40 (1994) 5, S. 727-744.
- SCHELLEN, A.: Aspekte des Bildungsauftrages der Berufsschule. Ein Beitrag zu einer modernen Theorie der Berufsschule. In: Pädagogische Rundschau 51 (1997) 5, S. 601-615.
- ZABECK, J.: Berufserziehung im Spannungsfeld von Ökonomie und Ökologie in europäischer Sicht. In: Pädagogische Rundschau 49 (1995) 5, S. 537-552.

„... gemeinschaftlich organisierte Strukturen ...“ gekennzeichnet sind.⁴⁶³ Diesen Sachverhalt konnte SAHNER für die Publikationstätigkeit von Soziologen in soziologischen Fachzeitschriften bestätigen. Er ermittelt, daß „nach der Ernennung zum Professor die Publikationstätigkeit in den Fachzeitschriften nahezu eingestellt (wird)“⁴⁶⁴ und sich auf andere Publikationsorgane verschiebt. Analysen, die Aufschluß über die Publikationsformen und möglichen -kartellen geben könnten, stehen in der Disziplin noch aus.

Drittens wirft der Befund neben den erörterten Sachverhalten, die sich auf die Publikationspraxis der Subjekte beziehen, zugleich Fragen struktureller Natur auf. Zu prüfen wäre, inwieweit die ZBW noch als Fachorgan der „ganzen“ Berufs- und Wirtschaftspädagogik angesehen werden kann bzw. ob sie diesen Status je inne hatte. Eine Analyse hätte, der Frage entsprechend, mögliche Ausdifferenzierungsprozesse innerhalb der Teildisziplin selbst und eine damit einhergehende veränderte Publikationspraxis in den Blick zu nehmen.

3.5.4 Zur Frage der „zeitlichen Nachläufigkeit“ von Entwicklungsprozessen in der ZBW

Auffallend - und damit ist der letzte Punkt der Zwischenbetrachtung angesprochen - ist die zeitliche Nachläufigkeit der ZBW im Vergleich zu den erziehungswissenschaftlichen Zeitschriften. Sei es bei der Entwicklung der durchschnittlichen Beitragsanzahl, der AutorInnenkooperationen oder der Ausgrenzung der Praktiker aus dem wissenschaftlichen Zeitschriftenspektrum, immer setzen die Entwicklungsprozesse in der ZBW zeitlich verspätet ein. Dies mag ein Indikator für die ‚Vorreiterfunktion‘ der allgemeinen Erziehungswissenschaft mit ihren Zeitschriften sein, die sie gegenüber ihren

463 KREKEL-EIBEN, E. M.: 1990, S. 193.

464 SAHNER, H.: Theorie und Forschung. Zur paradigmatischen Struktur der westdeutschen Soziologie und zu ihrem Einfluß auf die Forschung. Opladen 1982, S. 212. (Beiträge zur sozialwissenschaftlichen Forschung; Band 34).

Teildisziplinen und deren spezifischen Fachblättern einnimmt oder einzunehmen versucht. Diese Annahme bleibt vage, solange nicht in anderen wissenschaftlichen Teildisziplinen ähnlich verspätete Entwicklungsprozesse ausgemacht werden können. Analysen dieser Art liegen jedoch bislang nicht vor. Soziale Entwicklungsprozesse, die mit der Binnendifferenzierung der Erziehungswissenschaft zusammenhängen, lassen sich insofern mit der vorhandenen Datenlage nicht weiter verfolgen.

Die skizzierten Prozesse der sozialen Entwicklungskomponenten berufs- und wirtschaftspädagogischer Kommunikation sollen im folgenden Abschnitt mit den kognitiven Dimensionen der berufs- und wirtschaftspädagogischen Kommunikation, d. h. mit den thematischen, wissens-, methoden- und aussagestrukturellen Profilen der Beiträge der ZBW und deren Entwicklungsprozesse, verbunden und weiter verfolgt werden.

4 Kognitive Merkmalsaspekte in den Beiträgen der ZBW

4.1 Vorbemerkungen

Die Beschreibung disziplinärer Gemeinschaften nach ausschließlich sozialen Bezugspunkten würde dem zugrunde gelegten Disziplinbegriff nicht gerecht werden. Seine kommunikationstheoretische Ausrichtung und Fundierung verweist vielmehr darauf, daß „die Spezifik und Selektivität von Disziplinen von thematisch und methodisch gebundenem Wissen ab(hängt) ...“.⁴⁶⁵ Diese kognitive Perspektive soll in den Ausführungen der folgenden zwei großen Abschnitte näher analysiert und mit den Befunden zu den sozialen Aspekten der Disziplinbildung verbunden werden.

Dabei wird im ersten Abschnitt nach den berufs- und wirtschaftspädagogischen Themen und deren Entwicklung gefahndet, welche einerseits die

465 KEINER, E.: 1999, S. 60.

disziplinären Grenzen abstecken und den eigenen thematischen Fokus gegenüber anderen Disziplinen unterscheid- und abgrenzbar hält und andererseits die disziplininternen Schwerpunktsetzungen und Verteilungsmuster in der Themenbearbeitung aufzeigen (s. Pkt. 4.2).⁴⁶⁶

Im zweiten Abschnitt, der den ersten ergänzt und weiterführt, wird ein innerer Einblick in die disziplinären Ver- und Bearbeitungsmuster der jeweiligen Themen angestrebt. Ins Blickfeld rücken damit Fragestellungen zur Wissens-, Methoden- und Aussagestruktur der Abhandlungen der ZBW, die im weitesten Sinne die „Qualität“ der Beiträge beschreiben (s. Pkt. 4.3).

4.2 Zur Analyse der thematischen Gestalt und Entwicklung der Beiträge der ZBW

4.2.1 Thematische Konjunkturen in der ZBW

Zur Erfassung der thematischen Charakteristika und Konjunkturen der Beiträge der ZBW wurden die 1.192 begutachteten Abhandlungen den 222 möglichen Einzelkategorien zugeteilt. Um möglichst eindeutige thematische Trends und Verläufe zu erhalten, ist *grundsätzlich* eine Einfachcodierung angestrebt worden. Um jedoch thematisch breit angelegten Abhandlungen gerecht zu werden, wurde eine Zuordnung auf maximal zwei Kategorien erlaubt. Eine Doppelkategorisierung wurde während des Kategorisierungsvorganges 344mal vorgenommen; d. h. insgesamt wurden für die 1.192 Abhandlungen 1.536 Kategorisierungen durchgeführt.⁴⁶⁷ Trotz dieser Möglichkeit der Doppelkategorisierung erwies sich das aufgestellte Kategorienschema als ein ‚Prokrustesbett‘, d. h. nur der Kern des einzelnen Aufsatzes wurde

466 Die thematischen Grenzen sind zwischen den verschiedenen Disziplinen natürlich nicht eindeutig und starr festgesetzt. Thematisch verfügen Disziplinen nur über eine ‚relative Autonomie‘ gegenüber ihren Nachbardisziplinen. Ein gutes Beispiel hierfür liefert die Studie von VAN BUER und KELL, die die thematischen und disziplinären Verflechtung am Forschungsbereich der Berufsbildungsforschung analysieren [vgl. BUER, J. van; KELL, A.: 1998, S. 23-29].

467 Folglich wurde jede Abhandlung durchschnittlich 1,29mal kategorisiert. Dieser Quotient verdeutlicht, daß bei der Kategorisierung der Beiträge eine eindeutige Festlegung auf eine Kategorie angestrebt wurde.

erfaßt und konnte entsprechend kategorisiert werden. Eine Reidentifizierung des kategorisierten Aufsatzes ist mit dem angelegten Kategorienschema somit nicht möglich.

Ein erster grober Blick auf die Entwicklung und Verteilung der thematischen Konjunkturen der Abhandlungen der ZBW erlaubt die Analyse der Themenobergruppen⁴⁶⁸.

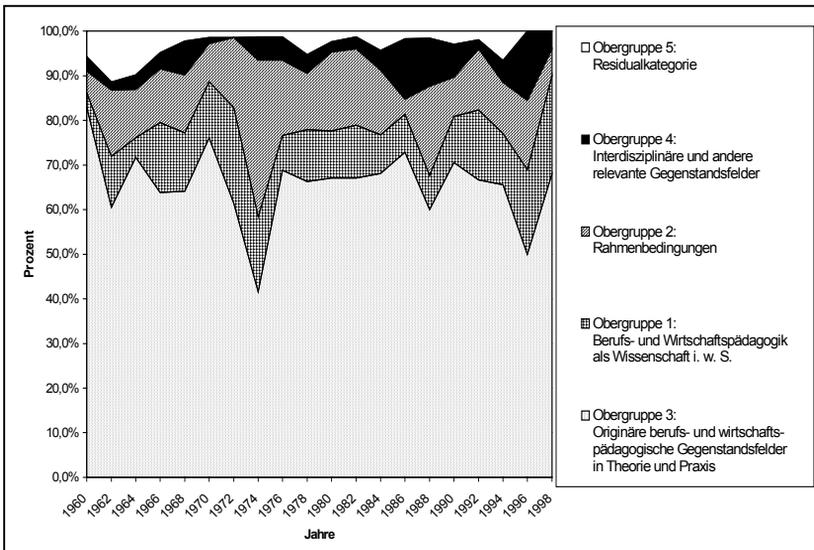


Abbildung 30: Verteilung der thematischen Obergruppen pro Jahr

Aus der Abbildung 30 wird zum einen ersichtlich, daß die Obergruppe „Originäre berufs- und wirtschaftspädagogische Gegenstandsfelder in Theorie und Praxis“ den thematischen Raum der Zeitschrift mit im Mittel 66,1 Prozent dominiert. Zum anderen wird die Kontinuität deutlich, mit der sich die ZBW allen vier thematischen Obergruppen zuwendet. Genauere Aufschlüsse über die thematischen Entwicklungen der Beiträge der ZBW lassen sich jedoch nur

468 Die jeweiligen Definitionen zu den Obergruppen befinden sich im dritten Kapitel (s. Pkt. 2.4.4.1.2).

durch eine vertiefte Analyse der Obergruppen ermitteln. Im folgenden werden deshalb die einzelnen Obergruppen gemäß dem zugrunde gelegten Kategoriensystem nach thematischen Gruppen differenziert und analysiert, sowie einzelkategoriale Besonderheiten erläutert.

▪ **Zur ersten Obergruppe:**

Die erste Obergruppe „Berufs- und Wirtschaftspädagogik als Wissenschaft i. w. S.“, auf die im Mittel 11,6 Prozent aller Beiträge fallen, wird insbesondere durch die Datenpunktverläufe zweier Gruppen bestimmt.

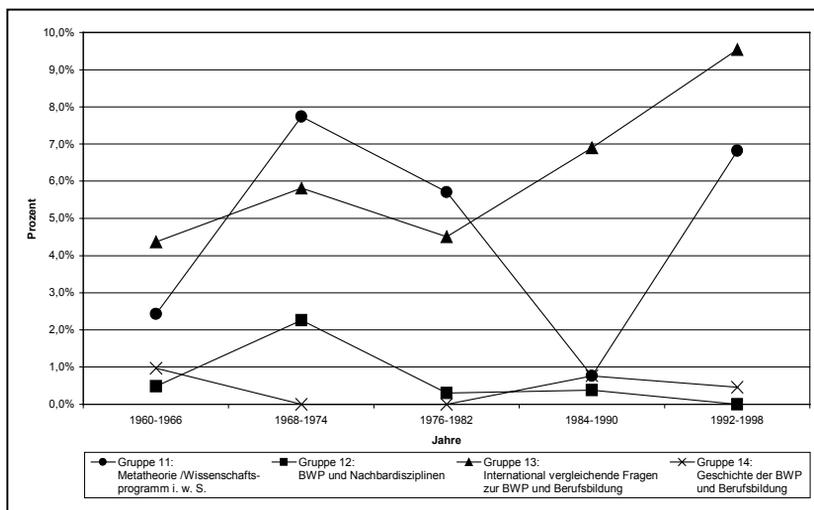


Abbildung 31: Die vier thematischen Gruppen der ersten Obergruppe, aufgeschlüsselt nach Zeitabschnitten

Den gewichtigsten Anteil stellt mit durchschnittlich 5,9 Prozent die Gruppe

der „vergleichenden Fragestellungen“.⁴⁶⁹ Von einem niedrigen Anfangswert ausgehend (4,4 %) ist der Datenpunktverlauf durch einen fast kontinuierlichen Aufwärtstrend gekennzeichnet, der 1992-1998 die 9,5 Prozentmarke erreicht. Die Datenpunkte der zusammengefaßten Jahrgänge verdeutlichen, daß international vergleichende Fragestellungen innerhalb der ZBW eine steigende Präsenz einnehmen.

Bemerkenswert dabei ist, daß der Datenpunktverlauf maßgeblich getragen wird durch eine Länderperspektive, die außerhalb der Europäischen Gemeinschaft liegt. Am häufigsten finden sich Abhandlungen mit internationalen Bezug zu der ehemaligen DDR⁴⁷⁰ (14)⁴⁷¹, den USA (9) und der UDSSR/Rußland (5). Abhandlungen zu den Ländern der „Dritten Welt“ spielen demgegenüber nur eine sehr untergeordnete Rolle. Beiträge zu Fragen der Berufsbildung in der „Dritten Welt“ werden zudem nicht länderspezifisch (nur 5 Abhandlungen beziehen sich direkt auf die Situation eines spezifischen Landes), sondern überwiegend global betrachtet. Es werden also Fragen zu „den“ Entwicklungsländern thematisiert oder Probleme der deutschen Berufsbildungshilfe bearbeitet. Der in Abbildung 31 verzeichnete Höchstpunkt ist jedoch nicht auf eine außereuropäische, sondern einer zunehmenden europäischen Zentrierung der Beiträge zurückzuführen. Es finden sich insbesondere Abhandlungen zu den Ländern Großbritannien (6), Frankreich (4) und den Niederlanden (3).

Deutlich wird, daß die Zeitschrift augenscheinlich auf die Prozesse der Europäisierung und Globalisierung reagiert, welche maßgeblich die nationalen

469 Die Aufnahme der Kategorie „vergleichende Fragestellungen“ unter der Oberkategorie „Wissenschaftsprogramm i. w. S.“ ist etwas problematisch. Innerhalb dieser Kategorie, die ausnahmslos als Doppelkategorie eingesetzt wurde, finden sich Beiträge, die zum Teil sehr konkrete Problemstellungen unter länderspezifischer Perspektive bearbeiten. Zum Beispiel: „Das neue Berufsbildungsgesetz der Schweiz“ (Code: 58505512) oder „Das forstliche Unterrichtswesen in Polen“ (Code: 86083086)

470 Die Vermutung von HARNEY, BORMANN und WEHRMEISTER, daß „DDR-Themen vor der Einigung praktisch keine Rolle (spielen)“ [HARNEY, K.; BORMANN, K.; WEHRMEISTER, F.: 1994, S. 393], muß revidiert werden. Der Vergleich mit der DDR stellt ein immer wiederkehrendes Thema in der ZBW dar, welches nach der Maueröffnung 1989 ein größeres „Gewicht“ (5 Nennungen) gewinnt.

471 Die Zahl in Klammern bezeichnet die absolute Anzahl der Nennungen.

Bildungssysteme berühren und verändern.⁴⁷²

Die zweitstärkste Gruppe, die „metatheoretischen Abhandlungen“, erlangt bis Mitte der 60er Jahre nur einen Stellenwert von 2,4 Prozent. In den folgenden Jahren wächst der Anteil der Beiträge zum Wissenschaftsprogramm der BWP deutlich an und erreicht seinen absoluten Höhepunkt in den Jahren 1968-1974 mit 7,7 Prozent. In den Folgejahren nehmen wissenschaftstheoretische Arbeiten zunehmend ab und haben im Zeitraum von 1984-1990 mit 0,8 Prozent kaum noch eine Bedeutung. Erst gegen Mitte bis Ende der 90er Jahre wächst ihr Anteil wieder auf 6,8 Prozent.

Der Zeitraum des Höchststandes der metatheoretischen Abhandlungen fällt zusammen mit der scharf geführten wissenschaftstheoretischen Auseinandersetzung um den Wissenschaftscharakter der Disziplin. Die ZBW nahm die geführte Kontroverse 1980 zum Anlaß, ihr erstes Beiheft mit dem Titel: „Ansätze berufs- und wirtschaftspädagogischer Theoriebildung“ herauszugeben, welches in einer Art Zwischenbilanz die berufs- und wirtschaftspädagogische Theoriebildung zusammenfassen und zur Weiterführung der Grundlagendiskussion anregen sollte.⁴⁷³ Eine kontinuierliche Weiterführung der Diskussion ist anhand meiner Daten nicht auszumachen. Hingegen kann der herausgestellte Tiefpunkt der Entwicklung metatheoretischer Beiträge im Zeitraum von 1984-1990 (der sich in allen Einzelkategorien widerspiegelt) mit gebotener Vorsicht zum einen als Ermüdungserscheinung der geführten wissenschaftstheoretischen Kontroverse begriffen werden, und/oder zum anderen als

472 Gedacht sei nur an die im europäischen Ausland intensiv geführte Diskussion um die Modularisierung der Berufsbildung, die - wie SLOANE annimmt - sicherlich Einwirkungen auf das nationale deutsche Berufsausbildungssystem erwarten läßt und bereits von den an der beruflichen Bildung beteiligten Personen- und Interessengruppen kontrovers diskutiert wird. [vgl. SLOANE, P. F. E.: Modularisierung in der beruflichen Ausbildung - oder: Die Suche nach dem Ganzen. In: EULER, D.; SLOANE, P. F. E. (Hrsg.): *Duales System im Umbruch. Eine Bestandsaufnahme der Modernisierungsdebatte*. Pfaffenweiler 1997b, S. 224. (Wirtschaftspädagogisches Forum; Band 2)].

473 Vgl. HEID, H.; LEMPERT, W.; ZABECK, J. (Hrsg.): *Ansätze berufs- und wirtschaftspädagogischer Theoriebildung. Vorträge einer Arbeitstagung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft / Kommission Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. Wiesbaden 1980, S. VII. (Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik; Beiheft 1).

pragmatisch „ausgehandelte salvatorische Formel“⁴⁷⁴ der jeweiligen Vertreter zugunsten einer stabilisierten Binnenlegitimität der Disziplin⁴⁷⁵. Grundsätzlich spielt der direkte Wissenschaftsbezug mit einem durchschnittlichen Anteil von 4,6 Prozent eine prozentual geringe Rolle am Gesamtmaterial.

Die Datenpunktverläufe der Gruppen „BWP und Nachbardisziplinen“ und „Geschichte der BWP und der Berufsbildung“ nehmen hinsichtlich des Anteils an der Obergruppe eine nur geringes Gewicht ein. Allein in den Jahren 1968-1974 erlangen Fragen zu den Nachbardisziplinen einen „höheren“ Stellenwert in der Zeitschrift (2,3 %). Diese Steigerung ist auf eine Reihe von Arbeiten zurückzuführen, die 1972 das Verhältnis zur Arbeitswissenschaft thematisieren. Es ist schon bemerkenswert, daß die Behandlung der Nachbardisziplinen fast keine Rolle im Themenspektrum der ZBW spielt.⁴⁷⁶ Gleiches gilt für die Abhandlungen zur Geschichte der Disziplin (durchschnittlicher Anteil 0,5 %). Im Zeitraum von 1968-1986 (s. jahrgangsgenaue Analyse im Anhang 2, Abb. 2) waren Beiträge zu diesem Themenkomplex nicht vertreten.

▪ **Zur zweiten Obergruppe:**

Die Obergruppe 2 „Rahmenbedingungen“ wird eindeutig durch die Gruppe der „bildungspolitischen, -ökonomischen und -planerischen Abhandlungen“ dominiert. Bis zur Mitte der 60er Jahre spielen Themen dieser Gruppe zwar

474 Nach ZABECKS Auffassung darf hingegen die pragmatisch geprägte Kompromißbereitschaft in der wissenschaftstheoretischen Auseinandersetzung auf keinen Fall als Harmonie mißverstanden werden. Wissenschaftstheoretische Grundkonflikte bestehen weiterhin, werden jedoch im Modus einer gegenseitigen kritischen Anerkennung und Würdigung ausgetragen. [vgl. ZABECK, J.: 1992, S. II].

475 Unter Berücksichtigung der Mitgliederliste der Senatskommission für Berufsbildungsforschung läßt sich die DFG-Denkschrift zur Berufsbildungsforschung als Dokument zur Bekanntmachung einer gesteigerten Binnenlegitimität der Disziplin lesen [vgl. SENATSKOMMISSION FÜR BERUFSBILDUNGSFORSCHUNG (Hrsg.): 1990].

476 Im gesamten Erhebungszeitraum fällt auf die Erziehungswissenschaft nur eine Abhandlung, die Philosophie wird gar nicht thematisiert.

nur eine geringe Rolle (4,4 %), sie erlangen jedoch in den folgenden Betrachtungszeiträumen ein immer größeres Gewicht und stellen seit 1968 durchschnittlich 10,3 Prozent der Beiträge.

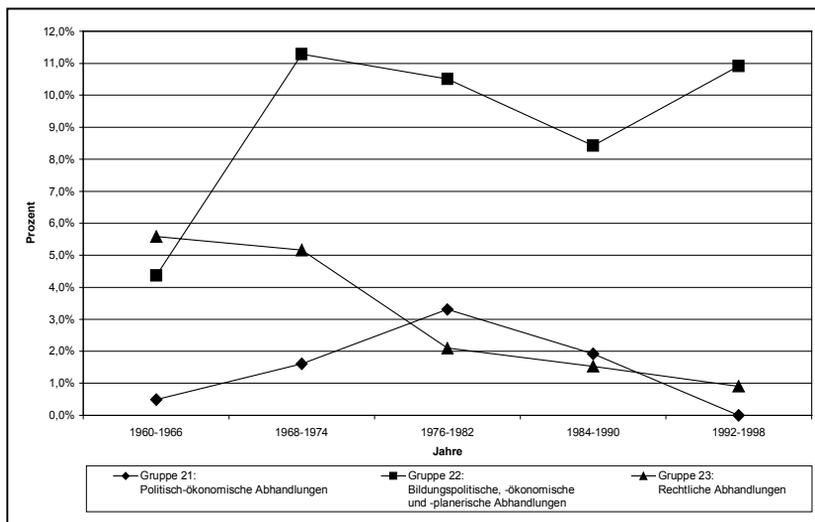


Abbildung 32: Die drei thematischen Gruppen der zweiten Obergruppe, aufgeschlüsselt nach Zeitabschnitten

In der einzelkategorialen Betrachtung zeigt sich, daß der Kurvenverlauf bestimmt wird durch die Residualkategorie „sonstige bildungspolitische, -ökonomische und -planerische Abhandlungen“ und durch die sporadischen Spitzen (1972, 1982 und 1992) der Kategorie „hochschulpolitische Beiträge der 1. Phase der LehrerInnenausbildung“. Abhandlungen zur Bildungsstatistik und zur Qualifikationsforschung und -entwicklung erreichen nur äußerst geringe Anteile.

Rechtliche Abhandlungen spielen innerhalb der zweiten Obergruppe zu Beginn des Betrachtungszeitraumes mit 5,6 Prozent die größte Rolle. Dieser

Anteil kann bis zur Mitte der 70er Jahre fast gehalten werden. In den Folgezeiträumen fällt er kontinuierlich ab und beläuft sich durchschnittlich nur noch auf 1,6 Prozent. Der Tiefpunkt ist im letzten Zeitraum mit 0,9 Prozent erreicht.

Politisch-ökonomische Abhandlungen sind insgesamt innerhalb der ZBW nur schwach vertreten. Nach kontinuierlichem Anstieg erreicht die Gruppe 1976-1982 ihren Höchstpunkt mit 3,3 Prozent; danach folgt ihr ebenso kontinuierliches Absinken. Ab dem Jahr 1990 (s. Anhang 2, Abb. 3) werden in der ZBW keine Beiträge mehr publiziert, die einen ausschließlichen politisch-ökonomischen Themenbereich anschnneiden. Es sei an dieser Stelle ausdrücklich darauf hingewiesen, daß dieser Befund nicht so gedeutet werden darf, daß politisch-ökonomische Aspekte in der ZBW keine Relevanz besitzen und sich die Zeitschrift den allgemein politischen Themen entledigt. Er ist vielmehr so zu verstehen, daß allgemein politische oder ökonomische Problemstellungen nicht mehr explizit, sondern zumeist in Verbindung mit einer bildungspolitischen oder originär berufs- und wirtschaftspädagogischen Fragestellung thematisiert werden.

▪ **Zur dritten Obergruppe:**

Wie bereits oben erwähnt, dominiert in thematischer Hinsicht die dritte Obergruppe mit 66,1 Prozent aller Beiträge den kommunikativen Raum der ZBW. Dies ist nicht verwunderlich, werden doch in dieser Obergruppe die „originären berufs- und wirtschaftspädagogischen Gegenstandsfelder in Theorie und Praxis“ aufgenommen. Aufgrund der Bedeutung dieser Gruppe mit seiner differenzierten Kategorieneinteilung müssen die einzelnen Entwicklungen ausführlicher erläutert werden.

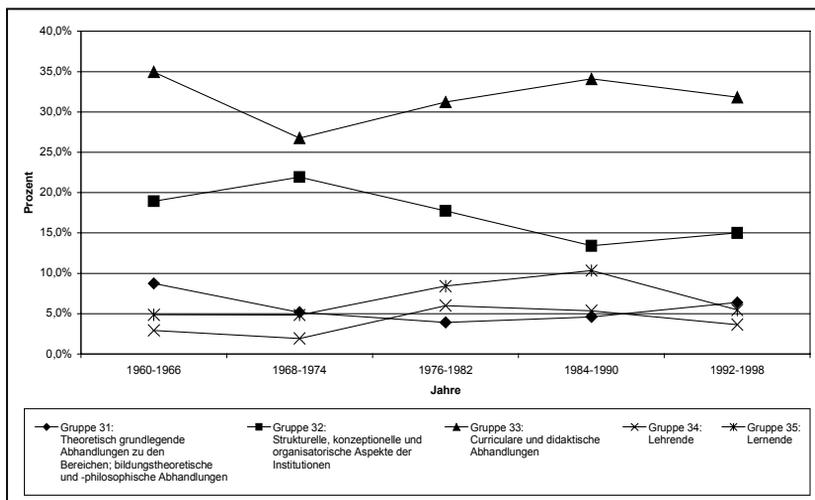


Abbildung 33: Die fünf thematischen Gruppen der dritten Obergruppe, aufgeschlüsselt nach Zeitabschnitten

Die Abbildung 33 belegt eindeutig, daß curriculare und didaktische Beiträge

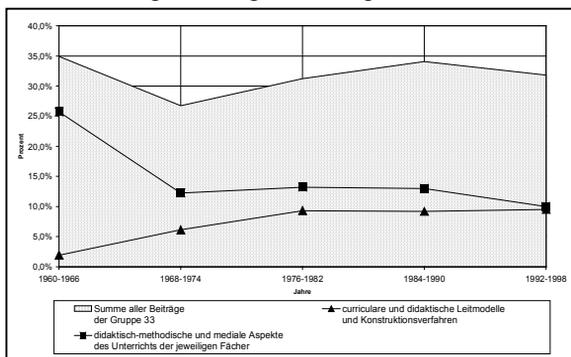


Abbildung 34: Entwicklung der zusammengezogenen Kategorien „Didaktisch-methodische und mediale Aspekte des Unterrichts der jeweiligen Fächer“ und „Curriculare und didaktische Leitmodelle und Konstruktionsverfahren“, aufgeschlüsselt nach Zeitabschnitten

(Gruppe 33) im Zentrum der Zeitschrift stehen. Natürlich unterliegt auch diese Gruppe jahrgangsbezogenen Schwankungen (s. Anhang 2, Abb. 4), im Trend sind die Anteile jedoch äußerst stabil verteilt und liegen bei durchschnittlich 31,9 Prozent. Bestimmt wird der

Datenpunktverlauf dieser Gruppe insbesondere von zwei entgegengesetzten Entwicklungen.⁴⁷⁷ Zum einen ist in der vorstehenden Abbildung 34 erkennbar, daß der Anteil der Kategorie „didaktisch-methodische und mediale Aspekte des Unterrichts der jeweiligen Fächer“ im ersten Zeitraum bei 25,7 Prozent liegt und im folgenden Zeitraum auf 12,3 Prozent abfällt. Diese Kategorie, die sich durch ihre Nähe zur Praxis auszeichnet, kann auch in den nachfolgenden Zeiträumen keine bedeutenden Zugewinne verzeichnen und fällt im letzten Zeitraum auf die 10 Prozentmarke ab.

Hervorgerufen wird dieser dramatische Anteilsabfall durch einen Rückgang

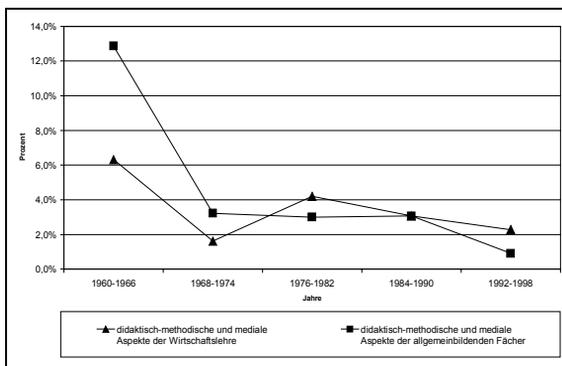


Abbildung 35: Entwicklung der Kategorien „Didaktisch-methodische und mediale Aspekte der Wirtschaftslehre“ und „Didaktisch-methodische und mediale Aspekte der allgemeinbildenden Fächer“, aufgeschlüsselt nach Zeitschnitten

der beiden am häufigsten zugeordneten Einzelkategorien „didaktisch-methodische und mediale Aspekte der allgemeinbildenden Fächer“ (83 Zuordnungen; 5,4 %) und „didaktisch-methodische und mediale Aspekte der Wirtschaftslehre“ (58 Zuordnungen; 3,8 %).

Im Gegensatz zu der beschriebenen Abwärtsentwicklung verzeichnet die Kategorie der „curricularen und didaktischen Leitmodelle und Konstruktionsverfahren“ einen deutlichen Aufwärtstrend (s. Abb. 34).

477 Woraus sich die Gruppe 33 (Curriculare und didaktische Abhandlungen) im einzelnen zusammensetzt, wird aus dem Klassifikationsschema im Anhang 1 ersichtlich.

Beginnend bei 1,9 Prozent (1960-1966) übersteigt der Datenpunktverlauf im Zeitraum von 1976-1982 die 9 Prozentmarke, die auch in den folgenden Zeiträumen nicht mehr unterschritten wird.

Die dargestellten Datenverläufe können als ein Indikator für eine Neuorientierung der Zeitschrift wie auch der Disziplin gedeutet werden. Selbst in dem praxisnahen Operationsfeld der Didaktik gibt die ZBW den engen Bezug zur Praxis auf und setzt zunehmend auf Beiträge, die didaktische Fragestellungen im Modus einer abstrakt-allgemeinen Art bearbeiten, welche die Praxisprobleme nicht mehr als konstitutive Momente zur Bearbeitung aufnimmt. Diese Entwicklung spiegelt sich nicht nur in dem Herkunftsbereich und dem akademischen Grad der Autorenschaft wider (s. Abb. 23 und 26), sondern - soviel sei vorweggenommen - hat zugleich Auswirkungen auf die Methodik der Aufsatzbearbeitung, die sich unter wissenschaftlichen Maßstäben wesentlich anspruchsvoller darstellt.

Die in Abbildung 33 verzeichnete zweitstärkste Gruppe ist die der „strukturellen, konzeptionellen und organisatorischen Aspekte der Institutionen“. Ihr Anteil unterliegt in den 60er Jahren starken Schwankungen (s. Anhang 2, Abb. 4). Insgesamt ist jedoch ein leichter Abwärtstrend zu verzeichnen. Seit 1976 pendelt sich ihr Anteil an den Gesamtbeiträgen um die 15 Prozentmarke ein. Der Datenpunktverlauf wird dabei von einer Vielzahl einzelkategorialer Ausprägungen bestimmt, die sich insgesamt auf einem niedrigen Niveau befinden. Insbesondere überrascht die kontinuierlich geringe Besetzung der Einzelkategorien „Berechtigungswesen“ (0,2 %), „Modellversuche“ (0,3 %) und „besondere Lernorte“ (1,0 %).

Ausschlaggebend für den Abwärtstrend seit Mitte der 70er Jahre sind zwei Entwicklungstrends. Wie in Abbildung 36 grafisch dargestellt, nehmen in

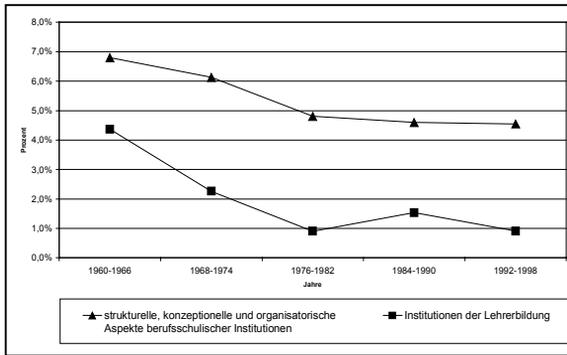


Abbildung 36: Entwicklung der zusammengezogenen Kategorien „Strukturelle, konzeptionelle und organisatorische Aspekte berufsschulischer Institutionen“ und „Institutionen der Lehrerbildung“, aufgeschlüsselt nach Zeitabschnitten

dieser Gruppe zum einen Abhandlungen zu den berufsschulischen Institutionen⁴⁷⁸ im Verlauf um 2,3 Prozentpunkte ab, und zum anderen erlangen Beiträge zu den Institutionen der Lehrerbildung⁴⁷⁹ ab 1976 ebenfalls nur noch einen durchschnittlichen Anteil von 1,1 Prozent.

Die durchschnittlich drittstärkste Gruppe (6,6 %), die der Lernenden, weist gegenüber den Vorjahreszeiträumen in dem dritten und vierten Zeitraum Zuwächse auf (Höchststand 1984-1990 mit 10,3 %), die jedoch nicht gehalten werden können und auf 5,5 Prozent (1992-1998) abfallen (s. Abb. 33). Einzelkategoriale Entwicklungstrends lassen sich für diese Gruppe äußerst schlecht beschreiben. Das liegt zum einen an der geringen Besetzung der einzelnen Kategorien, und zum anderen an ihrer starken Schwankungsbreite. Allein für die Kategorie „Übergangsprobleme“ läßt sich ein stetiger Aufwärtstrend erkennen, allerdings auf niedrigem Niveau (Höchstwert 0,9 %). Kaum eine Rolle spielen Probleme der Gruppen „Strafgefangene“, „AusländerInnen“ und „Frauen / Mädchen“.

478 Zusammengesetzt aus den Einzelkategorien 322101, 322105 und 322106 (s. Anhang 1).

479 Zusammengesetzt aus den Einzelkategorien 320005 und 320006 (s. Anhang 1).

Die Entwicklung der Gruppe der Lehrenden stellt sich analog zu der obigen Entwicklung der Lernenden dar, jedoch auf einem niedrigeren Niveau (durchschnittlicher Anteil bei 3,9 %). Wird diese Gruppe nach den Personengruppen der Lehrer und dem betrieblichen Ausbildungspersonal aufgeschlüsselt, so zeigt sich, daß der Datenpunktverlauf durch die Gruppe der LehrerInnen

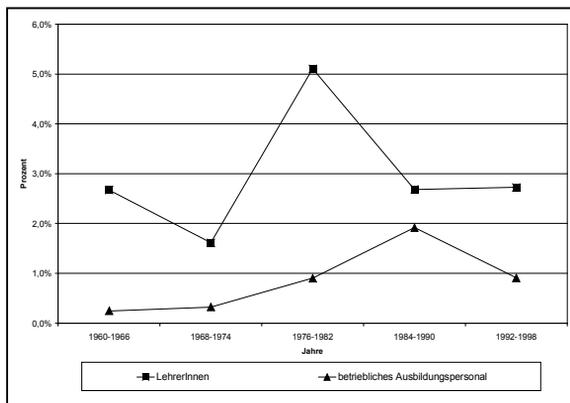


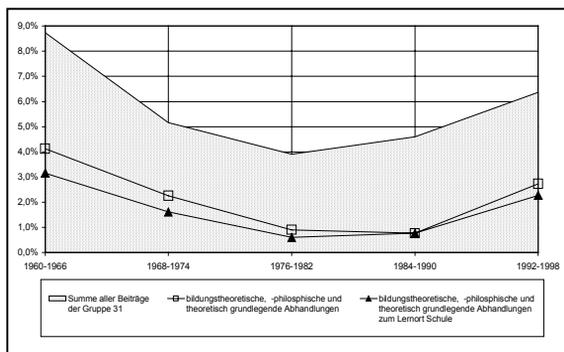
Abbildung 37: Entwicklung der zusammengezogenen Kategorien „LehrerInnen“ und „betriebliches Ausbildungspersonal“, aufgeschlüsselt nach Zeitabschnitten

bestimmt wird. Beiträge zum betrieblichen Ausbildungspersonal liegen nur im geringen Maße vor, jedoch zeigt sich eine leicht steigende Tendenz. Erwähnenswert ist zudem, daß sich zu den Lehrenden des prosperierenden Weiterbildungssektors nur eine Abhandlung finden läßt.

Der Anteil „theoretisch grundlegender Abhandlungen“ (Gruppe 31) verläuft spiegelbildlich zu den beiden zuletzt genannten Verläufen (s. Abb. 38). 1960-1966 erreicht diese Gruppe einen Anteil von 8,7 Prozent, der bis zur Mitte des Betrachtungszeitraumes (1976-1982) auf 3,9 Prozent abfällt, im folgendem jedoch kontinuierlich auf 6,4 Prozent (1992-1998) ansteigt. Dieser in Abbildung 38 dargestellte U-förmige Verlauf wird maßgeblich durch die Zuordnung der Abhandlungen zu den unabhängigen und schulischen Bereich hervorgerufen.

Grundprobleme zwischen der Beruf- und Allgemeinbildung wurden hingegen nur im Zeitraum von 1976-1982 (6 von 7 Nennungen; 1,8 %) thematisiert.

Bildungstheoretische, -philosophische und theoretisch grundlegende Ab-



handlungen zur vorberuflichen Bildung (0,1 %), betrieblichen Bildung (0,5 %) und zur Weiterbildung (0,6 %) spielen innerhalb der ZBW eine untergeordnete Rolle, wie die in Klammern gesetzten Prozentzahlen verdeutlichen.

Abbildung 38: Entwicklung der Kategorien „bildungstheoretische, -philosophische und theoretisch grundlegende Abhandlungen“ und „bildungstheoretische, -philosophische und theoretisch grundlegende Abhandlungen zum Lernort Schule“, aufgeschlüsselt nach Zeitabschnitten

▪ Zur vierten Obergruppe:

Die geringe Bedeutung der vierten Obergruppe (Interdisziplinäre und andere relevante Gegenstandsfelder) wurde bereits in der Übersicht der Abbildung 30 dargelegt.

Aus der Abbildung 39 wird ersichtlich, daß die Forschungsfelder der drei benachbarten Disziplinen ihren Höhepunkt im Zeitraum 1984-1990 erreicht haben, wobei die Datenpunktkurve der soziologisch orientierten Abhandlungen deutlich über den Kurven der psychologisch orientierten und betriebswirtschaftlichen Beiträge liegt.

Schwerpunkt bei den soziologischen Beiträgen ist die Behandlung von industrie- und organisationssoziologischen Fragestellungen. Abweichend von der durchschnittlichen Bedeutung (1,2 %) erlangen Arbeiten zu diesem Themenkreis im Zeitraum von 1984-1990 einen Anteil von 2,7 Prozent. Zurückzuführen ist das gestiegene Interesse auf „... die (Wieder-)Entdeckung des

Betriebes als zentrale Instanz im Entwicklungsprozeß von Arbeit und Technik und das hieraus resultierende zunehmende Interesse der Sozialwissenschaften an der Logik, den Zwängen und Spielräumen betrieblicher Rationalisierungsstrategien und Produktionskonzepte.“⁴⁸⁰ Bildungssoziologische Beiträge nehmen in der Zeitschrift eine untergeordnete Rolle ein, und Abhandlungen zur Lebenslauf- und Berufskarriereforschung kommen so gut wie gar nicht vor (2 Zuordnungen im Jahr 1996).

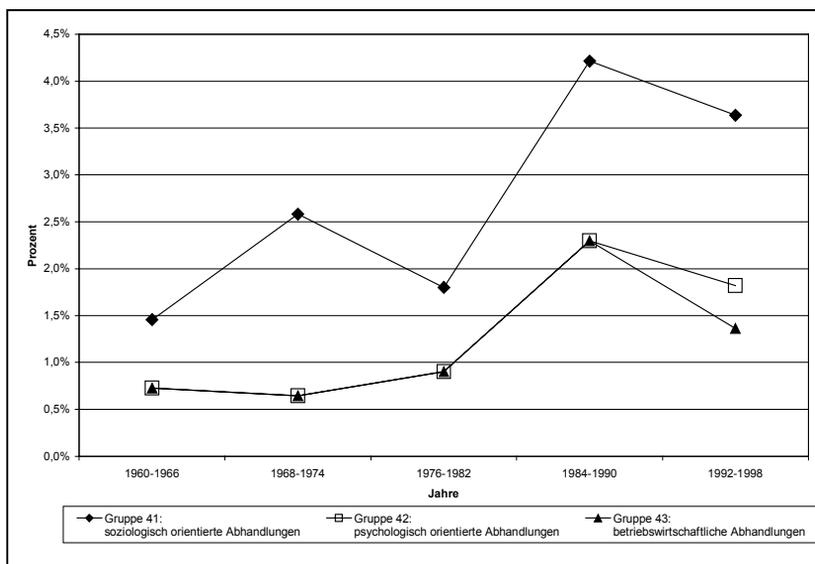


Abbildung 39: Die drei thematischen Gruppen der vierten Obergruppe, aufgeschlüsselt nach Zeitabschnitten

Wie die industrie- und organisationssoziologischen Abhandlungen, erreichen auch die arbeitspsychologischen Aufsätze ihren Höhepunkt im Zeitraum 1984-1990 mit geringen 1,1 Prozent. Allein arbeitspsychologische Beiträge

480 SENATSKOMMISSION FÜR BILDUNGSFORSCHUNG (Hrsg.): 1990, S. 35.

sind in den gebildeten Zeiträumen kontinuierlich vorhanden. Explizit lernpsychologische Aufsätze finden sich nur in den beiden letzten Zeiträumen, und die Kategorie der entwicklungspsychologischen Beiträge bleibt gänzlich unbesetzt.

Die zur Psychologie fast analoge Entwicklung der betriebswirtschaftlichen Abhandlungen wird beinahe ausschließlich durch die Besetzung der Kategorie „Personalauswahl, -ausbildung und -entwicklung“ hervorgerufen. Kosten- und Finanzierungsfragen der betrieblichen Aus- und Weiterbildung werden nicht in der ZBW thematisiert.

Zusammenfassend läßt sich aus den Datenpunktverläufen der benachbarten sozialwissenschaftlichen Disziplinen eine stärkere Etablierung von Beiträgen seit Mitte der 80er Jahre herleiten. Dieser Befund ist jedoch lediglich als ein Trend zu interpretieren, denn zum einen fallen nur 4,8 Prozent aller Beiträge in diese Obergruppe, das entspricht 74 Abhandlungen verteilt auf 20 Jahrgänge, und zum anderen zeigt die jahresbezogene Analyse (s. Anhang 2, Abb. 5), daß sich auch in den 80er und 90er Jahren erhebliche Schwankungen in den einzelnen Verläufen ausmachen lassen.

▪ **Zur fünften Obergruppe:**

Der Vollständigkeit halber soll die Entwicklung der Residualkategorieanteile dargelegt werden. Auffallend ist, daß im Zeitraum 1960-1966 der Anteil der nicht zugeordneten Beiträge (3,8 %) deutlich über dem der Folgezeiträumen liegt. Hierbei handelt es sich insbesondere um essayistische Abhandlungen, Gedichte oder Grußworte an namhafte Berufs- und WirtschaftspädagogInnen. Beiträge dieser Art nehmen im Verlauf der Jahrgänge der ZBW deutlich ab. Im Zeitraum 1992-1998 sind es nur 2,3 Prozent der Aufsätze, die nicht einer thematischen Kategorie zugeteilt werden konnten, das entspricht 5 Beiträgen.

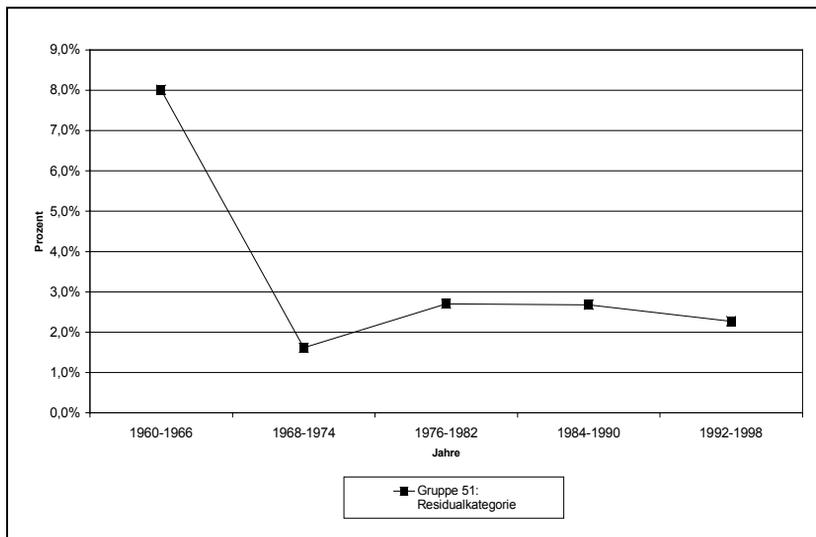


Abbildung 40: Die fünfte Obergruppe, aufgeschlüsselt nach Zeitabschnitten

Im nachhinein sind fast ein Drittel der als Rest kategorisierten Beiträge (16 Beiträge) zu den beiden Kategorien „Berufswahl, -findung und beratung“ und „Konsumenten- und Freizeiterziehung“ zusammengefaßt worden. Beide Kategorien passen sich nicht in die vorgelegte Klassifizierung ein, lassen sich aber am ehesten im vorberuflichen Bereich verorten. Aufgrund des geringen Anteils dieser beiden Kategorien ist auf eine Modifizierung des Kategoriensystems verzichtet worden.

Mit Hilfe des Klassifikationssystems konnten die in der ZBW behandelten Themen systematisch nach den gebildeten 5 Obergruppen und 16 Gruppen (jeweils inkl. der Residualkategorien) geordnet werden, um sodann deren Konjunkturen analysieren zu können. Dabei wurde in der bisherigen Analyse noch nicht die Möglichkeit der bereichsspezifischen Ordnung des berufs- und

wirtschaftspädagogischen Wissens genutzt. Im folgenden Abschnitt wird deshalb die Frage aufgenommen, wie sich die Themen auf die institutionalisierten Ausbildungsstufen bzw. -bereiche verteilen, die Personen innerhalb einer „Berufsgesellschaft“⁴⁸¹ idealtypisch durchlaufen⁴⁸².

4.2.2 Ausbildungsbereiche bzw. -stufen

Die aufgeworfene Frage nimmt innerhalb der Berufs- und Wirtschaftspädagogik eine besondere Stellung ein. Ihrem Anspruch nach – so betonen die einschlägigen Einführungen in die Disziplin⁴⁸³ – richtet die Berufs- und Wirtschaftspädagogik ihr Augenmerk gleichermaßen auf die Bereiche „Vorbereufliche Bildung“, „Erstausbildung“ und „Weiterbildung“. Dieser normativen Zielsetzung steht jedoch augenscheinlich die reale Umsetzung dieser Aufgabe gegenüber. So moniert STRATMANN in seinem 1979 erschienenen Artikel über die Konstituierungsprobleme der Berufs- und Wirtschaftspädagogik als wissenschaftliche Disziplin, daß „... mit der Zentrierung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik auf die Belange der Lehrerbildung die häufig herrschende Verengung ihres Ansatzes auf die schulischen Ausbildungsformen zusammen(hängt) und also die Vernachlässigung der betrieblichen Erziehung, selbst der vorberuflichen wie der Weiterbildung.“⁴⁸⁴

Während STRATMANN die Vernachlässigung der vorberuflichen Bildung und Weiterbildung mit der historisch bedingten Kopplung der Disziplin an die

481 SENATSKOMMISSION FÜR BILDUNGSFORSCHUNG (Hrsg.): 1990, S. 19.

482 SLOANE, TWARDY und BUSCHFELD fassen die drei o. g. Ausbildungsstufen begrifflich zugleich als Lebensabschnitte oder –phasen. Mit dieser Begriffsfassung läßt sich die Einteilung um die Phase des Berufsausstiegs erweitern und zugleich ein Forschungsfeld eröffnen, welches die Berufs- und Wirtschaftspädagogik bislang wenig beachtet und bearbeitet hat [vgl. SLOANE, P. F. E.; TWARDY, M.; BUSCHFELD, D.: 1998, S. 184-185].

483 Vgl. z. B. SCHMIEL, M.; SOMMER, K.-H.: Lehrbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. München ²1992 oder Schelten, Andreas: Einführung in die Berufspädagogik. Stuttgart 1991, S. 34-35.

484 STRATMANN, K.: 1979, S. 286.

Berufsschullehrerbildung begründet, führt LISOP als (weiteren) Grund eine - Anfang der 70er Jahre beginnende - zu enge Anbindung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik an das Duale System der Berufsausbildung an. „Ihr Erkenntnisgebiet (daß der Berufs- und Wirtschaftspädagogik; J. K.) wurde auf das Duale System der beruflichen Erstausbildung borniert, obwohl durch die realistische Wende, durch den sozialwissenschaftlichen Methodenstreit und aufgrund der Etablierung des Bundesinstituts für Berufsbildung neue Horizonte und Forschungsfelder zu gewinnen gewesen wären.“⁴⁸⁵

Die Kritik beider Fachvertreter setzt zwar historisch an unterschiedlichen Zeitpunkten und Gegebenheiten an, mündet aber bei beiden in der Feststellung, daß der thematische Fokus der Berufs- und Wirtschaftspädagogik auf das Forschungs- und Erkenntnisfeld der Erstausbildung, und hier insbesondere auf den Lernort Schule, eingeeengt wird.

Diese aus der Erfahrung und „Alltagsschau“ gewonnene These der beiden Fachvertreter kann mit Hilfe des Klassifikationsschemas einer Überprüfung unterzogen werden. Differenziert wird in der nachfolgenden Abbildung nach den Kategorien „Vorberufliche Bildung“, „Berufliche Erstausbildung“, „Berufliche Weiterbildung“ und einem „Bereichsunabhängigen Bereich“. Die letztgenannte Kategorie nimmt dabei diejenigen Abhandlungen auf, die keiner Ausbildungsstufe zugeordnet werden konnten.

485 LISOP, I.: 1998, S. 199.

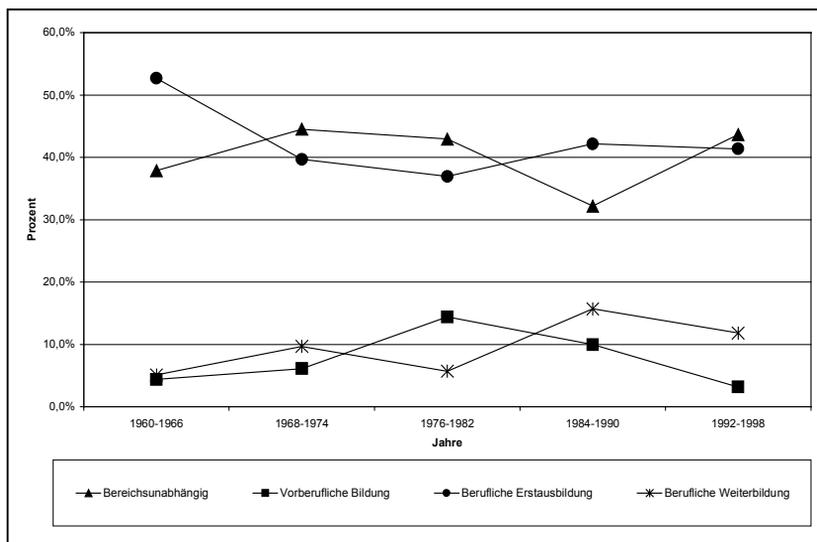


Abbildung 41: Entwicklung der Ausbildungsbereiche bzw. -stufen, aufgeschlüsselt nach Zeitabschnitten

Die in der Abbildung 41 dargestellten Ergebnisse stützen die Kritik von STRATMANN und LISOP, wird doch die Dominanz des Bereichs „Berufliche Erstausbildung“ überdeutlich. Bezogen auf die gebildeten Zeiträume liegt der stärkste thematische Bezug zu diesem Bereich mit 52,7 Prozent im Zeitraum von 1960-1966. Die Nähe der Zeitschrift zur Klientel der Berufsschullehrerschaft und der damit verbundenen Bearbeitung von praxisbezogenen Frage- und Problemstellungen (s. z. B. die Entwicklung der schreibenden AutorInnen in Abb. 23 und 34), steht maßgeblich mit diesem hohen Wert in Verbindung. Die beschriebenen Veränderungen bei der schreibenden Klientel haben jedoch nicht zu einer durchschlagenden Verlagerung der Anteile innerhalb der Bereiche geführt. Der Anteil des Bereichs „Berufliche Erstausbildung“ nimmt zwar zum nächsten Betrachtungszeitraum deutlich um 13 Prozentpunkte ab, bleibt jedoch auf einem hohen Niveau (knapp unterhalb der 40 Prozentmarke). Das kleine Tief bis zum Anfang der 80er Jahre kann in

den Folgezeiträumen aufgefangen werden. So stellen ab Mitte der 80er Jahre Beiträge zur beruflichen Erstausbildung durchschnittlich 41,8 Prozent der Gesamtabhandlungen.

Im Gegensatz zum Bereich „Berufliche Erstausbildung“ spielen Abhandlungen zur vorberuflichen Bildung und beruflichen Weiterbildung im Themenspektrum der ZBW (s. Abb. 41) eine quantitativ geringe Rolle.

Abhandlungen zur vorberuflichen Bildung sind im Zeitraum 1960-1966 mit nur 4,4 Prozent vertreten. Sie spielen zwar in den nachfolgenden Zeiträumen eine „größere“ Rolle und erreichen 1976-1982 immerhin 14,4 Prozent. Dieser hohe Wert ist jedoch maßgeblich auf drei Themenhefte zurückzuführen.⁴⁸⁶

Dementsprechend nimmt der Anteil des Bereichs wieder ab und erreicht den Tiefstand 1992-1998 mit 3,2 Prozent.

Zusammenfassend kann man festhalten, daß der Bereich „Vorberufliche Bildung“ nie eine besonders tragende Rolle innerhalb der ZBW eingenommen hat.

Dieses Resümee kann insgesamt betrachtet auch für den Bereich „Berufliche Weiterbildung“ getroffen werden. Durchschnittlich fallen auf diesen Bereich 8,9 Prozent aller Beiträge. Gleichwohl – damit ist zugleich der Gegensatz zur Entwicklung des vorberuflichen Bereichs markiert – ist für den Bereich „Berufliche „Weiterbildung“, über den gesamten Zeitraum betrachtet, ein Aufwärtstrend zu verzeichnen (s. Anhang 2, Abb. 6). Selbst unter Einbezug des Tiefpunktes im Zeitraum 1976-1982 erreicht dieser Bereich ab 1980 einen durchschnittlichen Anteil von über 12 Prozent.⁴⁸⁷ Gerade im Bereich „Berufliche Weiterbildung“, der „angesichts kürzer werdender Verfallszeiten

486 Im Jahr 1978 beläuft sich der Anteil des Bereichs „Vorberufliche Bildung“ auf 29,5 Prozent. Zurückzuführen ist dieser hohe Wert auf die drei Themenhefte:

- Konsumtheorie – Konsumforschung – Konsumpolitik – Konsumpädagogik [ZBW 74 (1978) 4],
- Berufsgrundbildung [ZBW 74 (1978) 7] und
- das Berufsvorbereitungsjahr [ZBW 74 (1978) 9].

487 In der Zeitspanne von 1960-1978 erreichte der Bereich nur einen Anteil von durchschnittlich 6,6 Prozent.

beruflicher Qualifikationen⁴⁸⁸ eine immer größere Bedeutung einnimmt, scheint die ZBW zumindest quantitativ eine eher nachfolgende Funktion einzunehmen.

Im Gegensatz zur untergeordneten Rolle der Bereiche „Vorberufliche Bildung“ und „Berufliche Weiterbildung“ nimmt die „Bereichsunabhängige Kategorie“ eine sehr beachtenswerte Stellung ein. Liegt der Datenpunktverlauf bis zum Jahr 1970 deutlich unterhalb des Bereichs „Berufliche Erstausbildung“ (s. Anhang 2, Abb. 6), gewinnen bereichsunabhängige Themen- und Fragestellungen zunehmend an Gewicht. In der Abbildung 41 wird dies in den Betrachtungszeiträumen von 1968-1974 und 1976-1982 dargestellt. Wenn auch in den folgenden Zeiträumen Schwankungen zu konstatieren sind (Tiefpunkt mit 32,2 % und Höchstpunkt mit 43,6 %), so verbleiben bereichsunabhängige Abhandlungen im Mittel ab 1972 bei 42,2 Prozent.⁴⁸⁹

Auf Grundlage der vorliegenden Daten ist folglich der Annahme von STRATMANN und LISOP zuzustimmen, daß die Beschäftigung mit Fragen aus dem Bereich „Berufliche Erstausbildung“ die berufs- und wirtschaftspädagogische Kommunikation dominiert. Demgegenüber nehmen Frage- und Problemstellungen zu den Bereichen „Vorberufliche Bildung“ und „Berufliche Weiterbildung“ eine nur untergeordnete Stellung ein.

Bleibt zu prüfen, wie sich der Bereich „Berufliche Erstausbildung“ nach den Lernorten differenziert und ob STRATMANN'S Vermutung zuzustimmen ist,

488 GEORG, W.: Die Modernität des Unmodernen. Anmerkungen zur Diskussion um die Erosion der Beruflichkeit und die Zukunft des dualen Systems. In: SCHÜTTE, F.; UHE, E. (Hrsg.): Die Modernität des Unmodernen. Das ‚deutsche System‘ der Berufsausbildung zwischen Krise und Akzeptanz. Berlin 1998, S. 192. (Festschrift für Wolf-Dietrich GREINERT zum 60. Geburtstag).

Der Autor bezieht zur These des Bedeutungszuwachses von Weiterbildung eine äußerst kritische Position. GEORG bezeichnet diesen als „Mythos“, welcher auf der Ausweitung des Weiterbildungsbegriffs beruht. „Die rapiden Zuwachsraten der Weiterbildungsteilnahme und die explosionsartige Zunahme der betrieblichen Weiterbildungskosten sind nicht zuletzt Ergebnis veränderter Berechnungsgrundlagen auf der Basis eines ‚inflationierten‘ Weiterbildungsbegriffs“ [GEORG, W.: 1998, S. 192].

489 Der Wert für den Bereich „Berufliche Erstausbildung“ liegt im gleichen Zeitraum bei 38,3 Prozentpunkten.

daß dem schulischen Lernort die dominierende Rolle zufällt. Aufschluß über diese Fragen kann nur eine tiefergehende Analyse bieten, welche die einzelnen Datensätze zur Erstausbildung nach Lernorten differenziert. Die Abbildung 42 veranschaulicht die Ergebnisse dieser Analyse.

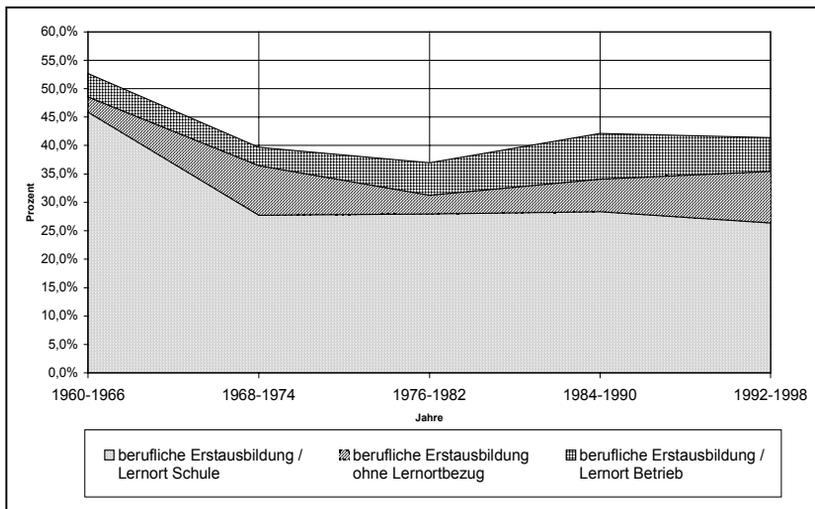


Abbildung 42: Der Bereich „Berufliche Erstausbildung“, differenziert nach Lernorten und Zeitabschnitten

Im Betrachtungszeitraum 1960-1966 beziehen sich 45,9 Prozent der Beiträge zur Erstausbildung auf den Lernort Schule. Dieser überaus deutliche Bezug zu berufsschulischen Themenstellungen verliert bereits im nächsten Zeitraum an Gewicht. Ab Ende der 60er Jahre pendelt sich der Anteil schulischer Beiträge auf die 27 Prozentmarke ein. Dieser Rückgang ist ein Kennzeichen für die oben beschriebene abnehmende Tendenz des gesamten Bereichs „Berufliche Erstausbildung“. Er kann nicht auf die Abhandlungen zum Lernort Betrieb zurückgeführt werden, die insgesamt sehr stabile Anteile auf niedrigem Niveau (durchschnittlich 5,2 %) einnehmen.

In einem knappen Resümee der bereichsbezogenen Befunde muß einerseits der STRATMANNschen Kritik, die sich auf die Verengung der berufs- und wirtschaftspädagogischen Programmatik auf die berufliche Ausbildung - und hier insbesondere der schulischen Belange - bezog, zugestimmt werden.

Andererseits darf jedoch nicht der weitere Befund verschwiegen werden, daß die bereichsunabhängige Themenbearbeitung eine nahezu gleiche quantitative Stellung in der berufs- und wirtschaftspädagogischen Kommunikation einnimmt, wie die Anteile zur beruflichen Erstausbildung. Das große Gewicht der Kategorie „Bereichsunabhängig“ am Gesamtaufkommen der Beiträge ist dabei nicht ursächlich auf die Obergruppe 1 (Berufs- und Wirtschaftspädagogik als Wissenschaft) – in der keine Differenzierung nach Ausbildungsstufen erfolgt – zurückzuführen, sondern verweist vielmehr auf den Trend, Themen nicht mehr anhand eines konkreten Problems, das den jeweiligen Bereichen entstammt, zu bearbeiten, sondern eher in allgemeiner und abstrakter Art, wobei der Transfer auf die konkrete Situation dem Leser überlassen bleibt (vgl. auch Pkt. 4.3.3 zu den methodischen Veränderungen).

4.2.3 Zusammenfassung und weiterführende Betrachtungen

In der Zwischenbetrachtung zu den thematischen Orientierungen der berufs- und wirtschaftspädagogischen Kommunikation werden abschließend zwei gravierende Analysebefunde zusammengetragen und unter Berücksichtigung vergleichbarer Prozesse in der ZiP diskutiert.

1. Die Themenanalyse hat ergeben, daß rund die Hälfte (49,7 %) der berufs- und wirtschaftspädagogischen Kommunikation durch Themen zu curricularen und didaktischen Prozessen (Gruppe 33 mit 31,9 %) und institutionellen Fragestellungen (Gruppe 32 mit 17,8 %) bestimmt wird. Unter Berücksichtigung der Verteilung der Abhandlungen auf die drei Ausbildungsstufen wird zugleich deren berufsschulische Ausrichtung oder auch Verengung überdeutlich. Diese quantitativen Befunde können vorerst als grober Indikator für die „praxisfeldbezogene Orientierung“ der berufs- und wirtschaftspädagogischen Kommunikation dienen und beschreibt zugleich die Nähe, die sie zum Forschungs- und Handlungsfeld der

Berufsschule einnimmt.⁴⁹⁰ Der praxisfeldbezogene Fokus der Beiträge der Zeitschrift unterscheidet sich prägnant von der thematischen Orientierung der ZfP. Zusammengezogen liegen die vergleichbaren Anteile in der ZfP mit 33,7 Prozent⁴⁹¹ klar unter denen der ZBW. Die ZfP ist weit- aus weniger auf die Praxis orientiert als vielmehr auf die Theorie der Erziehungswissenschaft, die sie - im Gegensatz zur ZBW - in den Blick- punkt ihrer Betrachtungen rückt, was im folgenden Punkt näher dargelegt werden soll.

2. Wissenschaftstheoretische und methodologische Abhandlungen (Gruppe 11 mit durchschnittlich 4,6 % besetzt) sowie theoretisch grund- legende Abhandlungen zu den Bereichen (Gruppe 31 mit durchschnitt- lich 5,9 % besetzt) nehmen im berufs- und wirtschaftspädagogischen Kommunikationsraum der ZBW nur einen insgesamt geringen Stellen- wert ein. Damit unterscheidet sich die ZBW deutlich von der ZfP. KEINER faßt die Entwicklung der thematischen Struktur der ZfP wie folgt zusammen: „Themen, die insbesondere die theoretischen, historischen und methodologischen Grundlagen der Erziehungswissenschaft, ihrer Theoriestructur oder zentrale Begriffe und Konzepte betreffen, dominie- ren den thematischen Raum der Zeitschrift mit 38 % aller Artikel.“^{492/493} Inwieweit dieser Befund in Verbindung steht mit einer spezifischen Art von Arbeitsteilung dergestalt, daß die Allgemeine Pädagogik (für die die

490 Die These von HARNEY, BORMANN und WEHRMEISTER, daß die geringe Besetzung der didaktischen Beiträge (rund 1/3 aller Beiträge) in der ZBW als Beweis für den „... lockeren Bezug zum überkommenen Herkunftsfeld (der Berufsschule und LehrerInnenschaft; J. K.) ...“ [HARNEY, K.; BORMANN, K.; WEHRMEISTER, F.: 1994, S. 393] erhalten kann, ist meines Erachtens durch eine rein quantitative Betrachtung der Themenverteilung wenig stichhaltig. Zur Erhärtung dieser These bedarf es einer Analyse der Forschungszugänge und –methoden sowie die Klärung der Frage, welche Intention den jeweiligen Abhandlungen zu Grunde liegt. Auf beide Fragestellungen wird in den folgenden Abschnitten eingegangen.

491 In der Analyse der ZfP von KEINER nimmt die Kategorie „Schulsystem (Struktur, Institu- tion)“ 15,7 Prozent ein und die Kategorie „Unterricht“ ist mit 18,0 Prozent besetzt. [vgl. KEINER, E.: 1999, S. 205]. Die inhaltliche Füllung beider Kategorien ist weitestgehend identisch mit den von mir gebildeten und oben benannten Gruppen, so daß ein Vergleich zwischen der ZBW und ZfP möglich ist.

492 KEINER, E.: 1999, S. 205.

493 Die gerundeten 38 Prozent ergeben sich bei KEINER aus der Kategorie „Disziplinbezug“ Diese unterteilt sich in: „Theoriestructur“ (6,4 %); „Begriffe und Konzepte“ (8,7 %); „Tra- dition, Helden und Denker“ (6,6 %); „Methoden“ (3,9 %); „soziale Funktion“ (4,7 %); „Ausdifferenzierung“ (2,4 %) und „Binnendifferenzierung“ (5,0 %) [vgl. KEINER, E.: 1999, S. 205].

ZfP Pate steht) einen Teil der Theoriearbeit der erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen „erledigt“, kann aufgrund der Datenlage und der gewählten Methode nicht abschließend beantwortet werden. Gleichwohl entbehrt diese These nicht ein gewisses Maß an Plausibilität, so daß sie im weiteren Verlauf der Arbeit – insbesondere bei der Zusammenfassung zu den verwendeten Forschungsmethoden - weiter verfolgt werden soll.

„Die Bedeutung einer Zeitschrift für den Leser und ihre Rolle in der intradisziplinären Arbeitsteilung werden zwar primär durch die Thematik ihres Angebotes bestimmt;“⁴⁹⁴ das besondere Profil einer Zeitschrift respektive die Formierung einer Disziplin wird jedoch nicht allein durch ihre thematische Ausrichtung erkennbar. Hierzu bedarf es einer Analyse, die in einer Innenansicht die behandelten Themen ausleuchtet. Hierzu soll im folgenden Kapitel ein Einstieg erfolgen, in dem – wie bereits dargelegt - im weitesten Sinne „qualitative“ Fragen zum produzierten Wissen gestellt werden.

4.3 Zur Analyse der Entwicklungen von Wissens-, Methoden- und Aussagestruktur der Beiträge der ZBW

4.3.1 Vorbemerkungen

Verläßt man die Oberfläche der Beiträge, wie sie sich in ihrer thematischen Verortung darstellt, dann eröffnen sich zur weiteren Beschreibung der Formierung der berufs- und wirtschaftspädagogischen Kommunikation „qualitative“ Fragestellungen, die sich auf die inneren Strukturen der Aufsatzbearbeitung sowie auf die mit dem jeweiligen Aufsatz intendierte Wirkung beziehen. Dementsprechend werden die als Abhandlungen klassifizierten Beiträge der ZBW durch folgende drei Analyseschritte tiefergehend „ausgeleuchtet“.

Die Wissensstruktur der Beiträge wird in einem ersten Analyseschritt zunächst „grob“ danach unterschieden, ob die AutorInnen ausschließlich zur Sache argumentieren oder ob im Zentrum ihres Beitrages die Selbstvergewis-

494 TENORTH, H.-E.: 1986, S. 54.

serung ihres Problemzuganges steht (s. Pkt. 4.3.2). Daran anschließend wird in einem zweiten Schritt nach den methodischen Grundorientierungen gefahndet, die zur Bearbeitung der Themenstellungen hinzugezogen wurden (s. Pkt. 4.3.3), um abschließend in einem dritten Analyseschritt nach der vom Autor intendierten Aussagestruktur zu fragen (s. Pkt. 4.3.4).

Die Ergebnisse der Analysen werden in der Zusammenfassung wiederum verglichen mit Befunden aus der allgemeinen Erziehungswissenschaft. Dazu stehen die bereits im vorherigen Abschnitt hinzugezogenen erziehungswissenschaftlichen Zeitschriftenanalysen und die Analyse von MACKE zu den methodischen Orientierungen erziehungswissenschaftlicher Qualifikationsarbeiten⁴⁹⁵ zur Verfügung. Des weiteren wird für die universitäre Berufs- und Wirtschaftspädagogik auf die Erhebung von VAN BUER und KELL zu den methodischen Orientierungen der Fachvertreter der universitären Berufs- und Wirtschaftspädagogik zurückgegriffen (s. Pkt. 4.3.5).⁴⁹⁶

4.3.2 Zur Analyse der Wissensstruktur

In einem ersten Arbeitsschritt soll die Frage aufgenommen werden, inwieweit die als Abhandlungen klassifizierten Beiträge der ZBW „... nicht nur methodisch zur Sache argumentieren, sondern sich auch reflexiv ihres Problemzuganges vergewissern.“⁴⁹⁷ Eingefangen wird diese Frage durch die zwei deutlich abgrenzbaren und elementaren Kategorien „Reflexions- versus Tatsachenwissen“, wobei bei der letztgenannten Kategorie zwischen qualitativen und quantitativen Abhandlungen unterschieden wird (vgl. Kapitel III, Pkt. 2.4.4.2.1). Die Abbildung 43 stellt den kategorialen Verlauf bildlich nach fünf Zeitabschnitten dar.

495 MACKE, G.: 1989, S. 86-101.

496 BUER, J. van; KELL, A.: 1998.

497 TENORTH, H.-E.: 1986, S. 54.

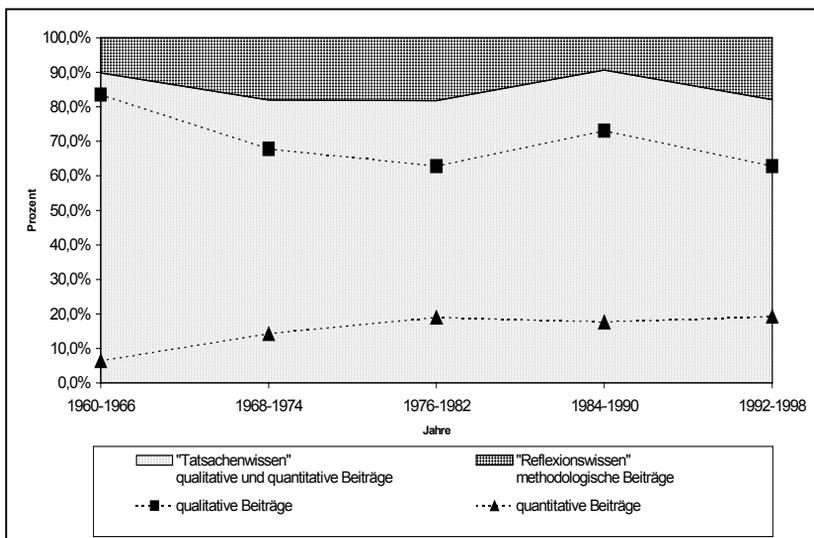


Abbildung 43: Verteilung der Abhandlungen der ZBW nach den Kategorien Reflexions- und Tatsachenwissen (respektive methodologischen, qualitativen und quantitativen Beiträgen), aufgeschlüsselt nach Zeitabschnitten

Das Gesamtbild der Beiträge nach der „Art des präsentierten Wissens“ belegt zunächst eindrucksvoll die Orientierung der AutorInnen der ZBW auf die Er- und Bearbeitung von „Tatsachenwissen“. Zwischen 80 und 90 Prozent der Beiträge thematisieren Problem- und Gegenstandsbereiche, die sich auf eine (wie auch immer geartete) Realität beziehen. Der Anteil quantifizierender Beiträge erlangt innerhalb dieses Bereiches ein zunehmendes Gewicht. Ausgehend von nur 6,4 Prozent im ersten Betrachtungszeitraum liegen die Anteile der quantitativen Abhandlungen - nach fast kontinuierlichem Aufwärtstrend - ab dem Zeitraum 1976-1982 jeweils knapp unterhalb der 20 Prozentmarke. Gemäß des starken Gewichts der Kategorie „Tatsachenwissen“ erfolgt eine reflexive Problembearbeitung in den Artikeln der ZBW im Durchschnitt nur zu 14,3 Prozent. Die geringe methodologische Ausrichtung der Zeitschrift wurde bereits bei der Analyse ihrer thematischen Gestalt ersichtlich. Der Blick auf die Besetzung der ersten Obergruppe „Berufs- und

Wirtschaftspädagogik als Wissenschaft i. w. S.“ belegt, daß die ZBW keine Zeitschrift der Wissenschaftstheorie, Metatheorie, Begriffsexplikation und -reflexion, Methodenreflexion usw. ist. Dieser Sachverhalt ist jedoch nicht nur als eine „Mängelliste“ zu interpretieren, sondern kann zugleich als ein Indiz für die Arbeitsteilung innerhalb der Wissenschaften und speziell der Erziehungswissenschaft gedeutet werden. Für die ZBW bedeutet eine solche Arbeitsteilung, daß sie mehr Raum für die Veröffentlichung von praxisbezogenen Arbeiten zur Verfügung stellen kann.

Die Triftigkeit des Arguments einer disziplinären Arbeitsteilung wird an späterer Stelle nochmals aufgenommen und eindringlicher thematisiert. Zunächst soll der vorerst grobe Zugang zur qualitativen und im weitesten Sinne methodischen Spezifik der berufs- und wirtschaftspädagogischen Abhandlungen in der Zeitschrift durch eine „feinere“ Analyse der verwandten Forschungsmethoden weiter ausgeleuchtet werden. Damit werden Fragen beantwortbar, die auf die methodische Bearbeitung des „Reflexions“- und „Tatsachenwissens“ zielen.

4.3.3 Zur Analyse des methodischen Zuganges

In einem weiteren Analyseschritt wird die Frage nach der Art und Häufigkeit des methodischen Zugriffs innerhalb der ZBW aufgenommen. In Abbildung 44 werden die Prozesse der methodischen Differenzierung zeitlich zusammengefaßt und nach den fünf unterschiedlichen Methodentypen (inkl. der Restklasse) ausgewiesen, wobei der Methodentyp ‚Praxisbezogen‘ danach differenziert wird, ob ein expliziter Theoriebezug vorliegt oder nicht.⁴⁹⁸

498 Zur genauen Einteilung der methodischen Kategorien wird auf das dritte Kapitel (Pkt. 2.4.4.2.2) verwiesen.

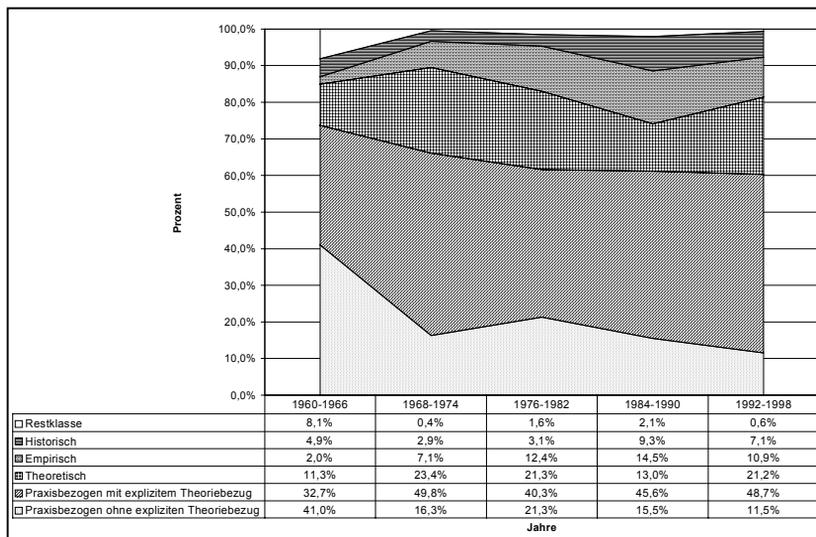


Abbildung 44: Verteilung der Methodenorientierungen in der ZBW auf der Ebene von fünf Methodentypen (inkl. der Restklasse), aufgeschlüsselt nach Zeitabschnitten

Aus der Grafik mit zugehöriger Datentabelle läßt sich ablesen, daß im ersten Zeitraum der „Praxisbezogene Methodentyp ohne expliziten Theoriebezug“ mit einem Anteil von 41,0 Prozent dominiert. Sein Gewicht verliert dieser Methodentyp in den folgenden Betrachtungszeiträumen und überschreitet nur im Zeitraum 1976-1982 nochmals die 20 Prozentmarke. Seit 1990 liegt der durchschnittliche Anteil bei 12,3 Prozent (Berechnung aus Anhang 2, Tab. 2). Insgesamt ist dieser Methodentyp durch einen kontinuierlichen Abwärtstrend gekennzeichnet, von dem alle anderen methodischen Grundformen in unterschiedlichem Maße profitieren.

Einen deutlichen Aufwärtstrend hat der Methodentyp „Praxisbezogen mit explizitem Theoriebezug“ zu verzeichnen. Ausgehend von einem hohen Niveau (32,7 %) im ersten Betrachtungszeitraum erreicht dieser Methodentyp in den Folgezeiträumen die eindeutig dominierende Stellung (Höchststand 1992-1998 mit 48,7 %).

Deutliche Zuwächse erlangt auch der Methodentyp ‚Theoretisch‘. Erreicht dieser Methodentyp im ersten Zeitraum nur 11,3 Prozent, so ist fast eine Verdoppelung seines Anteils in den nächsten beiden Zeiträumen zu konstatieren. Der Einbruch des theoretischen Methodentyps im Zeitraum von 1984-1990 mit einem Anteil von 13,0 Prozent ist auf das äußerst schwach besetzte Jahr 1984 zurückzuführen (5,9 %). Eine Erholung und ein Erreichen eines Wertes über 20 Prozent im letzten Zeitraum ist die Folge.

Empirisch ausgerichtete Arbeiten erreichen im ersten Betrachtungszeitraum mit 2,0 Prozent das geringste Gewicht. Deutlich sind deshalb die Steigerungen, die 1984-1990 zu einem Anteil von 14,5 Prozent führen. Der stetige Aufwärtstrend ist erst im darauffolgenden Zeitraum zum Stillstand gekommen. Der Anteil verbleibt jedoch oberhalb der 10 Prozentmarke.

Die Entwicklung des historischen Methodentyps ist durch einen unregelmäßigen Verlauf gekennzeichnet. Ausgehend von niedrigen 4,9 Prozent im ersten Zeitraum nimmt der Methodentyp in den folgenden beiden Zeiträumen in seinem Anteil auf rund 3 Prozent ab und erreicht erst im Zeitraum von 1984-1990 eine Steigerung auf 9,3 Prozent. Dieses Gewicht kann jedoch im letzten Zeitraum nicht gehalten werden und verringert sich auf einen Anteil von 7,1 Prozent.

Neben den beschriebenen partiellen Entwicklungsveränderungen der einzelnen Methodentypen im Verlauf der Zeit lassen sich zwei klare Umstrukturierungsprozesse in dem Methodengefüge der Zeitschrift herauslesen.

Erstens: Dominiert zu Beginn des Untersuchungszeitraumes der Methodentyp „Praxisbezogen ohne expliziten Theoriebezug“ das Methodengefüge der Zeitschrift, so erfolgt zum zweiten Zeitraum eine methodische Umstrukturierung auf den Methodentyp „Praxisbezogen mit explizitem Theoriebezug“.

Zweitens: Über den gesamten Betrachtungszeitraum zeichnet sich eine Abnahme der Anteile der praxisbezogenen Methodentypen ab. Erlangen sie im ersten Betrachtungszeitraum zusammengenommen ein Gewicht von 73,7 Prozent, so nimmt dieses im Verlauf der Zeit kontinuierlich ab und beläuft sich im letzten Zeitraum auf 60,2 Prozent. Dieser leichte Rück-

gang liest sich umgekehrt als eine Zunahme der spezifischen methodischen Zugriffsweisen „Theoretisch“, „Empirisch“ und „Historisch“.

Trotz der beschriebenen Bewegungen im Methodengefüge der ZBW läßt sich bis heute eine eindeutige praxisbezogene Methodenorientierung in der Zeitschrift konstatieren. Im Durchschnitt fallen zusammengezogen fast zwei Drittel aller Abhandlungen auf diesen Methodentyp, während die Methodentypen ‚Theoretisch‘ mit 17,4 Prozent, ‚Empirisch‘ mit 8,5 Prozent und ‚Historisch‘ mit 5,1 Prozent deutlich unterrepräsentiert sind. Diese zunächst noch groben Befunde zur Methodenverwendung sollen in den folgenden Unterabschnitten eingehender analysiert werden. Die angestrebten Kreuztabellierungen mit den Analysekatégorien „Arbeitsbereich der AutorInnen“, „Akademischer Status der AutorInnen“ und „Themen“ versprechen tiefere Aufschlüsse über die methodischen Orientierungen im Kommunikationsraum der ZBW zu vermitteln.

4.3.3.1 Methodische Entwicklungsverläufe unter Einbezug der Arbeitsbereiche der AutorInnen

Die methodischen Entwicklungsverläufe der Zeitschrift verhalten sich weitestgehend komplementär zu der beschriebenen Ausgrenzung der Praktiker aus der berufs- und wirtschaftspädagogischen Kommunikation. Die gegenseitige Bedingtheit beider Entwicklungsverläufe läßt sich darstellen, indem die verschiedenen Methodentypen kombiniert werden mit den Arbeitsbereichen der AutorInnen.⁴⁹⁹ Am Methodentyp „Praxisbezogen ohne expliziten Theoriebezug“ läßt sich „das Verschwinden der pädagogischen ‚Praxis‘ ...“⁵⁰⁰ aus der berufs- und wirtschaftspädagogischen Kommunikation am eindrucksvollsten aufzeigen .

499 Eine Darstellung, die zugleich den Anteil der einzelnen Arbeitsbereiche gewichtet, hat sich als wenig aussagekräftig erwiesen. Jedoch wird für den Hochschulbereich und den dort Beschäftigten in den nachfolgenden Ausführungen (s. Pkt. 4.3.3.2) eine Gewichtung der jeweiligen Anteile vorgenommen.

500 KEINER, E.: 1999, S. 161.

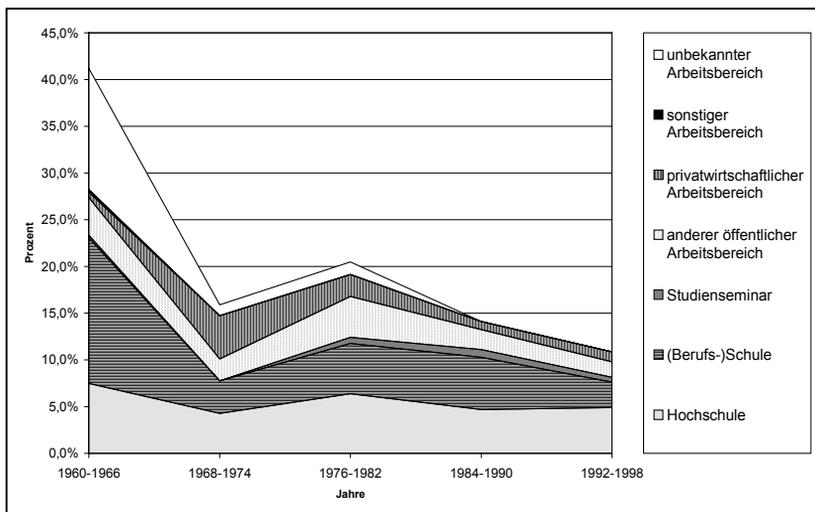


Abbildung 45: Verwendung des Methodentyps „Praxisbezogen ohne expliziten Theoriebezug“, aufgeschlüsselt nach den Arbeitsbereichen der AutorInnen und Zeitabschnitten

Die Grafik 45 belegt, daß die methodische Bearbeitung der Beiträge unter Verwendung des Methodentyps „Praxisbezogen ohne expliziten Theoriebezug“ insbesondere von AutorInnen vorgenommen wird, die dem Arbeitsbereich der (Berufs-)Schule entstammen. Mit der Ausgrenzung dieser Autorenschaft nimmt zugleich dieser Methodentyp an Gewicht und Stellung innerhalb der ZBW ab.⁵⁰¹ Andere AutorInnen aus den praxisnahen Arbeitsbereichen wie das Studienseminar oder die Bildungsverwaltung (subsumiert unter der Kategorie „Öffentlicher Arbeitsbereich“) bedienen sich dieser Methode nur im geringen Maße. Der fast gleichbleibende Anteil des Hochschulbereiches mit durchschnittlich 5,8 Prozent ist auf die Autorenschaft der Hochschulangehörigen in den Servicrubriken zurückzuführen, die oftmals einen mehr aktuell informativen Charakter aufweisen.

501 Der hohe Anteil der Residualkategorie „unbekannter Arbeitsbereich“, insbesondere im ersten Betrachtungszeitraum, bestärkt dieses Ergebnis eher, lassen sich doch insbesondere Praktiker aus den Schulen in dieser Kategorie vermuten.

Die erwähnte methodische Umstrukturierung der ZBW vom ersten zum zweiten Zeitraum auf den Methodentyp „Praxisbezogen mit explizitem Theoriebezug“ wird zunehmend von AutorInnen aus dem Hochschulbereich getragen (vgl. Abb. 46).

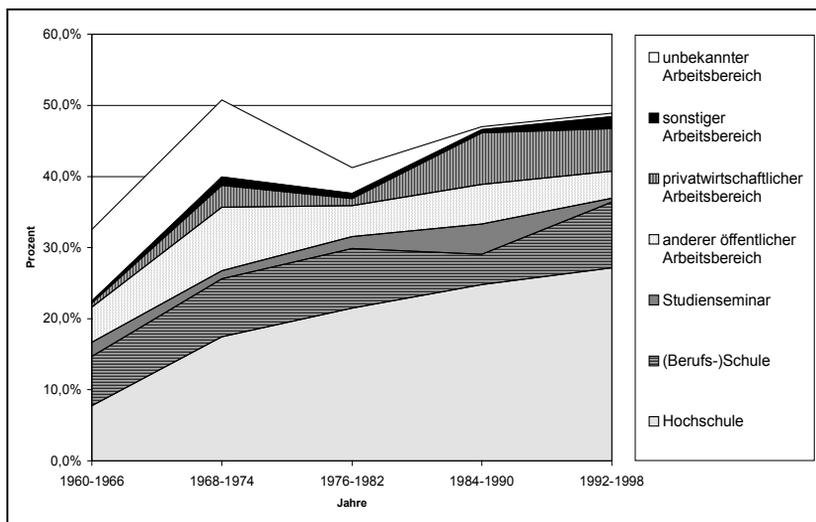


Abbildung 46: Verwendung des Methodentyps „Praxisbezogen mit explizitem Theoriebezug“, aufgeschlüsselt nach den Arbeitsbereichen der AutorInnen und Zeitabschnitten

Während die (Berufs-)Schule und das Studienseminar zusammengenommen ein kontinuierliches Gewicht um die 9 Prozentmarke einnehmen, erlangt der privatwirtschaftliche Arbeitsbereich deutliche Steigerungen. Wenngleich der Anteil dieses Arbeitsbereiches am Kommunikationsprozess in der ZBW deutlichen Schwankungen unterworfen ist (vgl. Abb. 22), zeigen sich aus der Sicht der verwendeten Methoden für diesen Bereich starke Zuwächse im vorletzten und letzten Betrachtungszeitraum (durchschnittlich 6,7 %).

Ließ sich bei den praxisbezogenen Methodentypen aufzeigen, daß deren Entwicklung zwar durch die AutorInnen aus dem Hochschulbereich mitbestimmt, jedoch nicht dominiert werden, so stellt sich dieser Sachverhalt bei

den spezifisch methodischen Zugriffsweisen gegenteilig dar. Dieser Sachverhalt läßt sich am eindrucksvollsten bei dem Methodentyp „Historisch“ darlegen. Die nachstehende Abbildung belegt, daß sich AutorInnen aus Arbeitsbereichen außerhalb der Hochschule mit kleinen Einschränkungen nicht dieser Forschungsmethode bedienen.

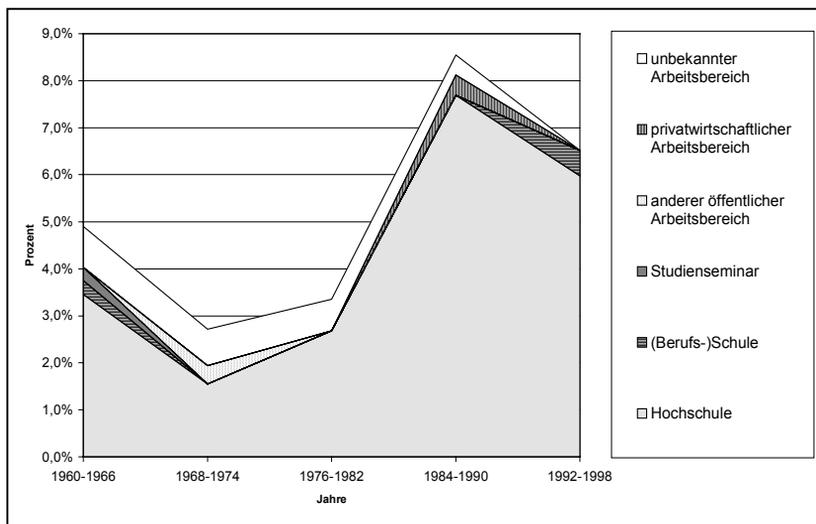


Abbildung 47: Verwendung des Methodentyps „Historisch“, aufgeschlüsselt nach den Arbeitsbereichen der AutorInnen und Zeitabschnitten

Historische Abhandlungen sind die Domäne der AutorInnen des Hochschulbereiches. Dieser Befund trifft grundsätzlich auch auf den empirischen und theoretischen Methodentyp zu, allerdings lassen sich hier abweichende Entwicklungen diagnostizieren.

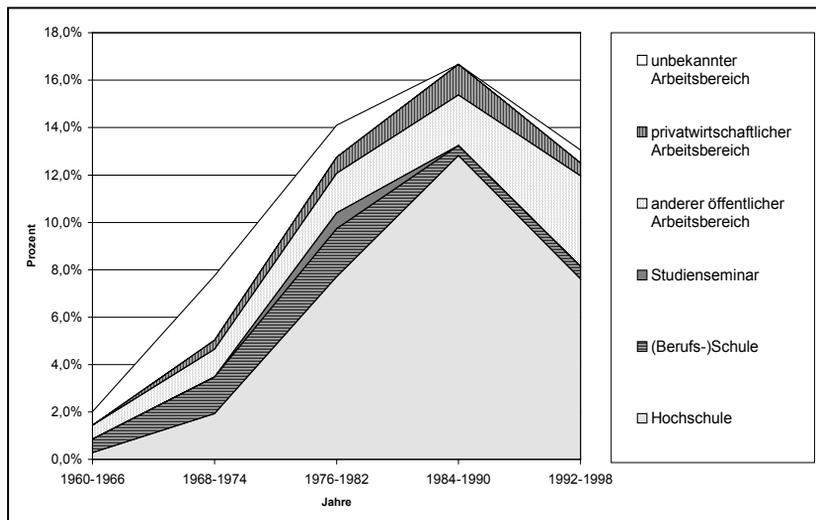


Abbildung 48: Verwendung des Methodentyps „Empirisch“, aufgeschlüsselt nach den Arbeitsbereichen der AutorInnen und Zeitabschnitten

Die Auswertung in der Abbildung 48 zeigt, daß empirische Beiträge in zunehmendem Maße von AutorInnen aus dem öffentlichen Bereich verfaßt werden. Im letzten Zeitraum beläuft sich ihr Anteil auf rund ein Viertel aller empirischen Abhandlungen. Dieser Zuwachs wird maßgeblich durch die Arbeiten von Wolfgang LEMPERT, (damaliger) Direktor am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung getragen, der allein sieben der 16 Abhandlungen dieser Kategorie verfaßte. Auf seine Person ist auch der Anteil des öffentlichen Bereiches am theoretischen Methodentyp (s. Abb. 49) zurückzuführen. Innerhalb dieser Kategorie schrieb er sechs der 13 Beiträge. Im Vergleich der beiden Methodentypen – das sei nebenbei angemerkt – könnte der Eindruck entstehen, daß LEMPERT in seiner wissenschaftlichen Arbeitsweise eine methodische Umorientierung von dem theoretischen zu dem empirischen Methodentyp vollzogen habe; dieser Eindruck ist aber nicht zu bestätigen, vielmehr haben stets beide Methodentypen, die sich in der Praxis wechselseitig bedingen, Eingang in seine Forschung gefunden.

Über den leichten Anstieg der Anteile der BerufsschullehrerInnen am theoretischen Methodentyp kann nur spekuliert werden. Dieser mag auf ein allgemeines theoretisches Interesse einiger LehrerInnen, auf deren „private“ Qualifizierung (z. B. externe Dissertation) oder auf ihre Ambition, Reputation zu gewinnen, zurückzuführen sein.

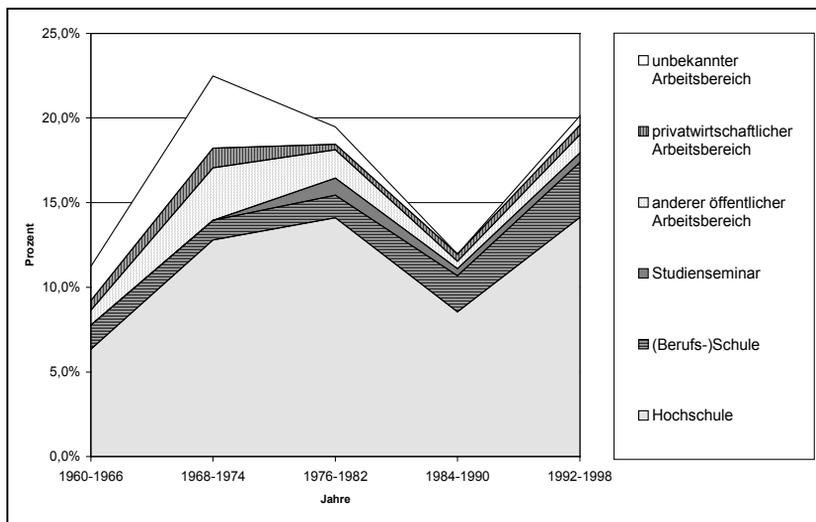


Abbildung 49: Verwendung des Methodentyps „Theoretisch“, aufgeschlüsselt nach den Arbeitsbereichen der AutorInnen und Zeitabschnitten

4.3.3.2 Methodische Entwicklungsverläufe unter Einbezug des akademischen Status der AutorInnen

Wurden im vorherigen Abschnitt die methodischen Orientierungen nach den Arbeitsbereichen aufgeschlüsselt und einer Analyse zugeführt, so soll diese im folgenden in bezug auf die akademischen Grade der AutorInnen fortgeführt werden. Zu fragen ist also von Seiten der Methoden, wie sich diese auf die einzelnen Statusgruppen verteilen. Dabei wird die Auswertung aufgrund der dominanten Stellung des Hochschulbereiches auf diesen fokussiert. Die Tabelle 14 kann zur Beantwortung dieser Fragen herangezogen werden.

- Aus ihr wird ersichtlich, daß der Methodentyp „Theoretisch“ am häufigsten von ProfessorInnen (47,6 %) verwendet wird, gefolgt von der Statusgruppe der DoktorInnen (32,9 %). Zusammen decken diese beiden Gruppen 80,4 Prozent aller theoretisch ausgerichteten Abhandlungen ab. Von der Statusgruppenseite aus betrachtet (s. Zeilenwerte) sind die ProfessorInnen und DoktorInnen mit jeweils rund einem Viertel an diesem Methodentyp beteiligt.
- Der historische Methodentyp weist eine sehr ähnliche Verteilung wie der theoretische auf, nur daß die historische Forschung innerhalb beider Statusgruppen mit rund 9 Prozent eine deutlich geringere Rolle spielt. Der theoretische und historische Methodentyp ist unter geschlechtsspezifischem Aspekt eine Domäne der Männer. Im prozentualen Vergleich zu den Frauen besetzen sie diese beiden Methodentypen nahezu doppelt so häufig. (s. Tab. 3 im Anhang 2).
- Bei den empirisch orientierten Beiträgen zeigt sich, daß diese zu 45,2 Prozent von DoktorInnen und nur zu 26,0 Prozent von der Gruppe der ProfessorInnen publiziert werden (s. Spaltenwerte der Tab. 14). Auch innerhalb der Statusgruppen ist die empirische Forschungsorientierung unterrepräsentiert. Insbesondere bei den ProfessorInnen zeigt sich aus der zeilenbezogenen Betrachtung, daß nur 7,2 Prozent aller ProfessorInnen den empirischen Methodentyp verwenden. Unter geschlechtsspezifischer Perspektive weist die empirische Methodenorientierung eine Besonderheit auf, läßt sich doch eine empirische Forschungsorientierung bei 27,3 Prozent der Frauen und nur bei 10,8 Prozent der Männer konstatieren (s. Anhang 2, Tab. 3).
- Daß sich der praxisbezogene Methodentyp mit explizitem Theoriebezug insbesondere auf die ProfessorInnen (40,2 %) und DoktorInnen (31,1 %) verteilt, liegt wiederum an der starken Präsenz dieser beiden Gruppen im Hochschulbereich. Auffällig ist allein, daß sich die ProfessorInnen anteilmäßig deutlich weniger dieses Methodentyps bedienen (37,3 %), als die anderen Gruppen. Anders stellt sich die Situation bei dem Methodentyp „Praxisbezogen ohne expliziten Theoriebezug“ dar. Dieser Typ findet seine häufigsten Anwendung bei den ProfessorInnen (53,9 %) und nimmt innerhalb dieser Gruppe einen Anteil von immerhin 15,6 Prozent ein.

Die Analyse der Verteilung der praxisbezogenen Methodentypen nach den Geschlechtern (s. Tab. 3 im Anhang 2) weist aus, daß Frauen in 52,3 Prozent aller Fälle den praxisbezogenen Methodentyp mit explizitem Theoriebezug bevorzugen (Männer mit 39,3 %), währenddessen sie bei der Methodenausprägung „Praxisbezogen ohne expliziten Theoriebezug“ gegenüber den Männern (13,3 %) deutlich unterrepräsentiert sind (2,3 %).

		Theoretisch	Empirisch	Historisch	Praxisbezogen mit explizitem Theoriebezug	Praxisbezogen ohne expliziten Theoriebezug	Restkategorie	Summe
ProfessorIn	abs.	68	19	23	98	41	14	263
	%-Z.	25,9%	7,2%	8,7%	37,3%	15,6%	5,3%	100,0%
	%-Sp.	47,6%	26,0%	43,4%	40,2%	53,9%	77,8%	43,3%
PrivatdozentIn	abs.	9	0	3	11	0	0	23
	%-Z.	39,1%	0,0%	13,0%	47,8%	0,0%	0,0%	99,9%
	%-Sp.	6,3%	0,0%	5,7%	4,5%	0,0%	0,0%	3,8%
DoktorIn	abs.	47	33	17	76	18	2	193
	%-Z.	24,4%	17,1%	8,8%	39,4%	9,3%	1,0%	100,0%
	%-Sp.	32,9%	45,2%	32,1%	31,1%	23,7%	11,1%	31,8%
(Diplom-) HandelslehrerIn	abs.	4	6	1	18	2	1	32
	%-Z.	12,5%	18,8%	3,1%	56,3%	6,3%	3,1%	100,1%
	%-Sp.	2,8%	8,2%	1,9%	7,4%	2,6%	5,6%	5,3%
(Diplom-) GewerbelehrerIn	abs.	0	0	0	1	0	1	2
	%-Z.	0,0%	0,0%	0,0%	50,0%	0,0%	50,0%	100,0%
	%-Sp.	0,0%	0,0%	0,0%	0,4%	0,0%	5,6%	0,3%
Diplom	abs.	4	7	2	17	3	0	33
	%-Z.	12,1%	21,2%	6,1%	51,5%	9,1%	0,0%	100,0%
	%-Sp.	2,8%	9,6%	3,8%	7,0%	3,9%	0,0%	5,4%
Magister	abs.	3	0	0	4	1	0	8
	%-Z.	37,5%	0,0%	0,0%	50,0%	12,5%	0,0%	100,0%
	%-Sp.	2,1%	0,0%	0,0%	1,6%	1,3%	0,0%	1,3%
ohne Grad	abs.	0	1	1	1	2	0	5
	%-Z.	0,0%	20,0%	20,0%	20,0%	40,0%	0,0%	100,0%
	%-Sp.	0,0%	1,4%	1,9%	0,4%	2,6%	0,0%	0,8%

Fortsetzung der Abbildung

Fortsetzung der Abbildung

unbekannter Grad	abs.	8	7	6	18	9	0	48
	%-Z.	16,7%	14,6%	12,5%	37,5%	18,8%	0,0%	100,1%
	%-Sp.	5,6%	9,6%	11,3%	7,4%	11,8%	0,0%	7,9%
Summe	abs.	143	73	53	244	76	18	607
	%-Z.	23,6%	12,0%	8,7%	40,2%	12,5%	3,0%	100,0%
	%-Sp.	100,1%	100,0%	100,1%	100,0%	99,8%	100,1%	99,9%

Tabelle 14: Verwendung der Methodentypen, aufgeschlüsselt nach dem akademischen Grad der AutorInnen aus dem Hochschulbereich

Wird die Tabelle von Seiten der Statusgruppen aus betrachtet, so zeigt sich quer zu allen Statusgruppen des Hochschulbereichs (Ausnahme: „ohne Grad“) die eindeutige Dominanz des praxisbezogenen Methodentyps mit explizitem Theoriebezug. Dabei fällt der Anteil der ProfessorInnen mit 37,3 Prozent und der DoktorInnen mit 39,4 Prozent zum einen fast gleich hoch aus, jedoch zum anderen im Vergleich mit den Anteilen der verbleibenden Statusgruppen jeweils deutlich niedriger. Gleich hohe Verteilungen der Anteile finden sich bei den beiden stärksten Gruppen der ProfessorInnen und DoktorInnen, ebenfalls bei dem theoretischen (bei ca. 25 %) und historischen Methodentyp (bei ca. 8,8 %), während in der empirischen und praxisbezogenen Orientierung ohne expliziten Theoriebezug deutliche Unterschiede auszumachen sind. So liegt die geringe empirische Methodenorientierung der ProfessorInnen mit 7,2 Prozent fast 2,5fach unter dem Anteil der DoktorInnen (17,1 %). Gegenüber der Gruppe der DoktorInnen (9,3 %) bevorzugen die ProfessorInnen mit 15,6 Prozent stärker den praxisbezogenen Methodentyp ohne expliziten Theoriebezug. Ohne die methodischen Orientierungen der anderen Statusgruppen im einzelnen beschreiben zu wollen, fällt insbesondere auf, daß eine Beteiligung der (Diplom-)GewerbelehrerInnen am hochschulinternen Diskussionsprozeß ausgesprochen selten stattfindet (nur 2 Beiträge im gesamten Betrachtungszeitraum).

Sind die bisherigen Ausführungen als eine Bestandsaufnahme des Gesamtzeitraumes anzusehen, bedarf es zur Beschreibung möglicher Veränderungen in der Methodenverwendung der einzelnen Statusgruppen einer differenzierteren Analyse. Diese soll im folgenden auf die methodischen Orientierungen

der Statusgruppe der HochschullehrerInnen⁵⁰² und des akademischen Mittelbaus beschränkt werden. Aus der untenstehenden Abbildung wird zunächst ersichtlich, daß zu Beginn des Betrachtungszeitraumes die Abhandlungen aus dem Hochschulbereich überwiegend der Gruppe der HochschullehrerInnen entstammen (70,2 %), während der Mittelbau mit nur 29,8 Prozent vertreten ist.

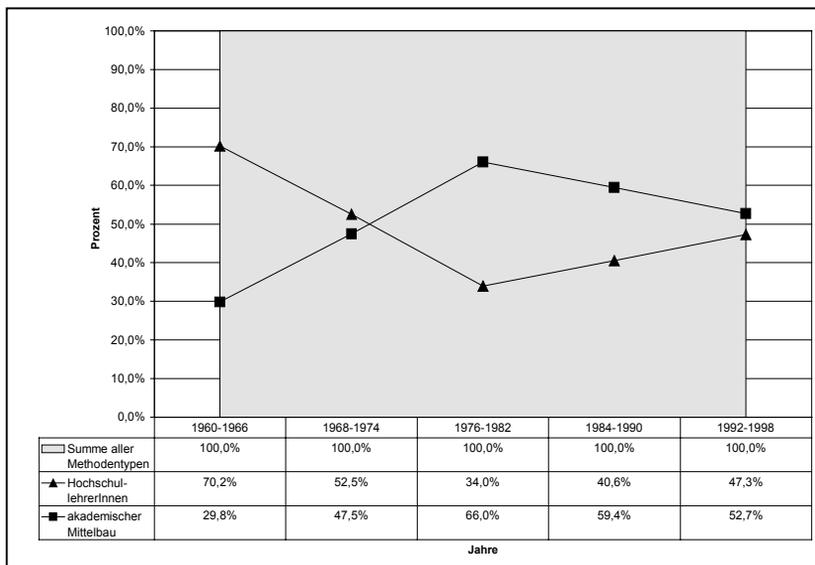


Abbildung 50: Anteil der HochschullehrerInnen und des akademischen Mittelbaus am Publikationsprozeß des Hochschulbereiches, aufgeschlüsselt nach Zeitabschnitten⁵⁰³

Im mittleren Zeitraum (1976-1982) hat sich dieses Verhältnis nahezu umgekehrt. In den folgenden Zeitabschnitten behält die Mittelbaugruppe zwar die größeren Anteile am Kommunikationsprozeß, jedoch nähern sich die beiden

502 Die Gruppe der PrivatdozentInnen (23 Personen) sind für diesen Analyseschritt der Gruppe der HochschullehrerInnen zugerechnet worden. Alle anderen Statusgruppen wurden in der Gruppe des Mittelbaus zusammengefaßt.

503 Das grau hinterlegte Feld stellt die prozentuale Gesamtheit der verfaßten Abhandlungen des Hochschulbereiches dar und wird im folgenden nach Methodentypen differenziert ausgewiesen.

Gruppen zunehmend aneinander an und nehmen im letzten Zeitraum fast gleich große Anteile ein (vgl. Abb. 50).⁵⁰⁴

Mit durchschnittlich 40,2 Prozent stellt der Methodentyp „Praxisbezogen mit explizitem Theoriebezug“ den Hauptanteil innerhalb der verschiedenen Methodenorientierungen des Hochschulbereichs. Der in den bisherigen Analysen durchgängig konstatierte Befund des „Austausches“ der Anteile der praxisbezogenen Methodentypen (s. Abb. 45 und 46) vom ersten zum zweiten Zeitraum läßt sich ebenfalls für den Hochschulbereich herausstellen.

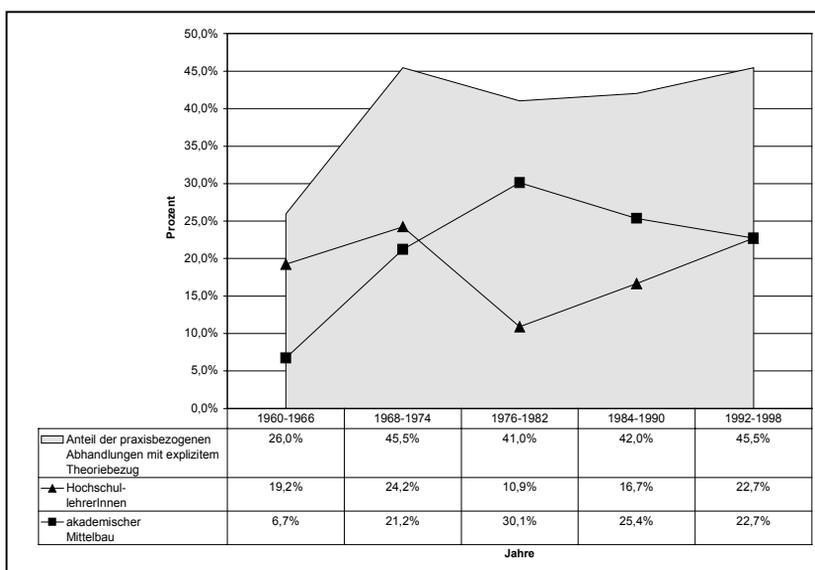


Abbildung 51: Verwendung des Methodentyps „Praxisbezogen mit explizitem Theoriebezug“ im Hochschulbereich, aufgeschlüsselt nach den Gruppen „Hochschul-lehrerInnen“ und „Mittelbau“ je Zeitabschnitt

504 Es sei nochmals darauf hingewiesen, daß sich die oben getroffenen Befunde auf den Hochschulbereich beziehen und nicht für die Entwicklungen im gesamten Kommunikationsraum der ZBW stehen. Hinsichtlich der Gesamtbetrachtung gilt z. B. weiterhin, daß die Statusgruppe der DoktorInnen die Kommunikationsprozesse in der Zeitschrift dominieren (s. Kapitel IV, Pkt. 3.3).

Im Zeitraum von 1960-1966 stellen beide praxisbezogenen Methodentypen jeweils rund ein Viertel an den methodischen Gesamtorientierungen (s. Abb. 51 und 52). Bereits im zweiten Betrachtungszeitraum verändern sich die jeweiligen Anteile deutlich. Stabilisiert sich der praxisbezogene Typ mit explizitem Theoriebezug in der Folgezeit mit einem Anteil, der jeweils über der 40 Prozentmarke liegt, bleibt der praxisbezogene Methodentyp ohne expliziten Theoriebezug zunächst knapp oberhalb und in den letzten beiden Zeiträumen unterhalb der 10 Prozentlinie. Der Anteil der jeweiligen Statusgruppen an diesen Verläufen ist jedoch unterschiedlich ausgeprägt. Verlaufen die statusbezogenen Anteilslinien beim praxisbezogenen Methodentyp mit Theoriebezug ähnlich denen der Gesamtverteilung (natürlich auf niedrigerem Niveau; s. Abb. 50), so zeigt sich beim praxisbezogenen Methodentyp ohne Theoriebezug, daß die Anteile beider Gruppen enger beieinander liegen. Durchschnittlich nimmt die Gruppe der HochschullehrerInnen mit 6,8 Prozent und der akademische Mittelbau mit 5,8 Prozent diesen Methodentyp in Anspruch (s. Tab. 4 im Anhang 2).

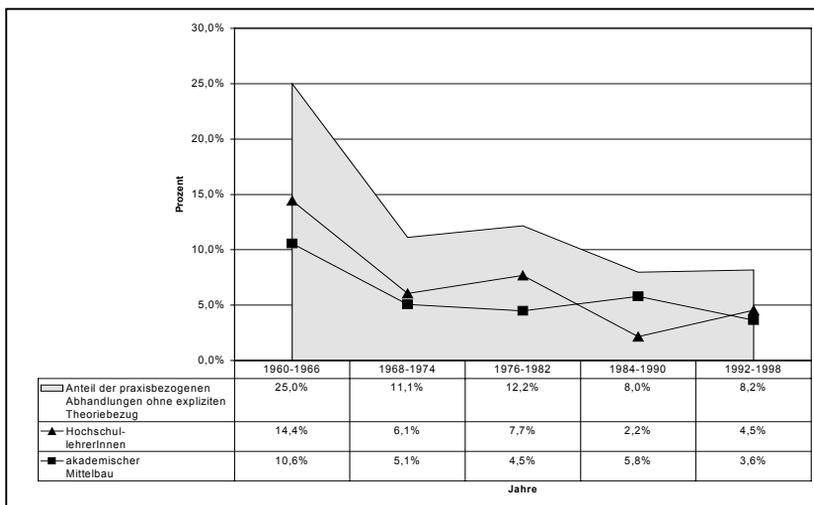


Abbildung 52: Verwendung des Methodentyps „Praxisbezogen ohne expliziten Theoriebezug“ im Hochschulbereich, aufgeschlüsselt nach den Gruppen „HochschullehrerInnen“ und „Mittelbau“ je Zeitabschnitt

Der historische Methodentyp ist in seinem anteiligen Verlauf, wie die nachstehende Abbildung darlegt, durch starke Schwankungen gekennzeichnet.

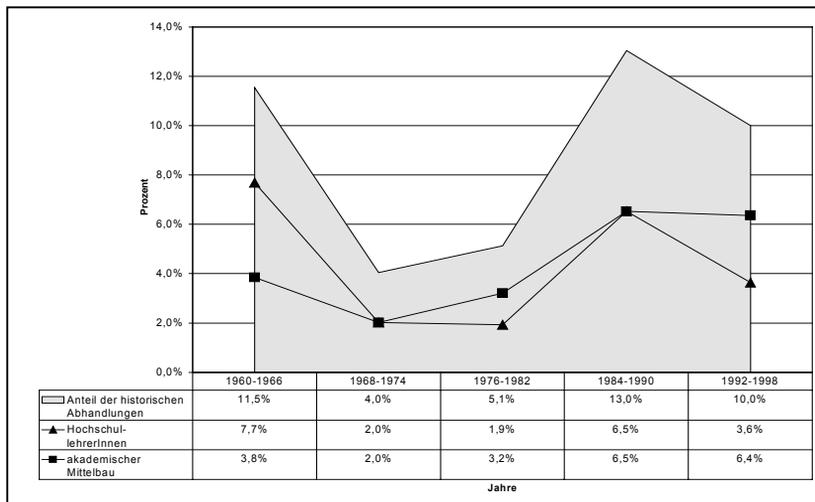


Abbildung 53: Verwendung des Methodentyps „Historisch“ im Hochschulbereich, aufgeschlüsselt nach den Gruppen „HochschullehrerInnen“ und „Mittelbau“ je Zeitabschnitt

Ausgehend von einem Anteil von 11,5 Prozent verringert sich die Verwendung des historischen Methodentyps im zweiten und dritten Zeitraum auf weniger als die Hälfte. Erst ab 1984-1990 und 1992-1998 erreicht dieser Methodentyp Anteile, die um den Ausgangswert des ersten Betrachtungszeitraumes liegen (13,0 %; 10,0 %). Bestimmt wird der Verlauf des historischen Methodentyps insbesondere von der Gruppe des Mittelbaus. Allein im ersten Erhebungszeitraum nehmen die HochschullehrerInnen deutlich stärker Bezug auf diesen Methodentyp, was im Durchschnitt zu einer gleichmäßigen Verteilung auf beide Gruppen führt (HochschullehrerInnen 4,3 % und Mittelbau 4,4 %; s. Tab. 4 im Anhang 2).

Der theoretische Methodentyp (s. Abb. 54) hat seine stärkste Belegung im Zeitraum von 1968-1974 (33,3 %). Die theoretische Bearbeitung von Beiträgen fällt danach kontinuierlich ab bis auf den Tiefstand von 14,5 Prozent im vorletzten Zeitraum. Eine Erholung ist erst im letzten Betrachtungszeitraum (23,6 %) zu erkennen.

Die Verwendung des theoretischen Methodentyps wird zunächst (1960-1966) maßgeblich von der Gruppe der HochschullehrerInnen getragen (15,4 %), während der Mittelbau mit 5,8 Prozent einen weitaus geringeren Anteil an diesem Methodentyp einnimmt. In den nächsten beiden Zeiträumen kehrt sich das Verhältnis um. Liegt der Anteil des Mittelbaus stabil oberhalb der 15 Prozentmarke, so verliert die Gruppe der HochschullehrerInnen im Zeitraum 1976-1982 deutlich an Gewicht (11,5 %).

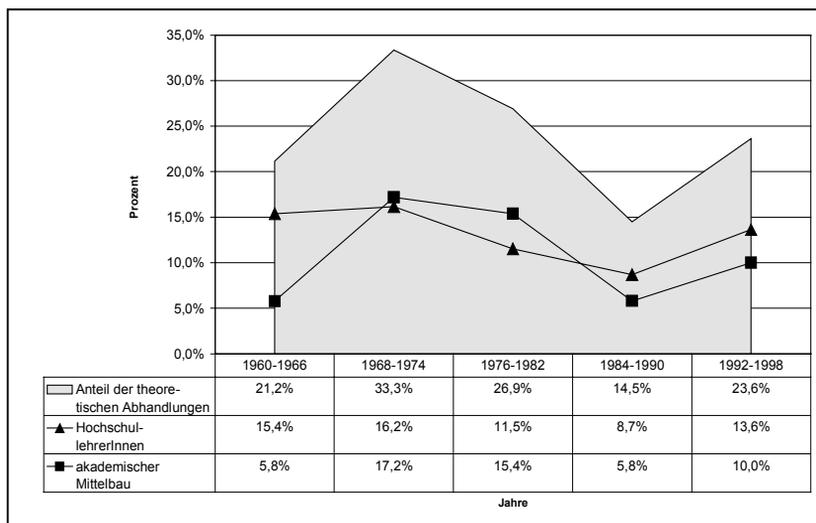


Abbildung 54: Verwendung des Methodentyps „Theoretisch“ im Hochschulforschungsbereich, aufgeschlüsselt nach den Gruppen „HochschullehrerInnen“ und „Mittelbau“ je Zeitabschnitt

Der Einbruch des theoretischen Methodentyps im Betrachtungszeitraum 1984-1990 ist eindeutig auf den Rückgang der Anteile des Mittelbaus zurückzuführen. Zwar verliert auch die Gruppe der HochschullehrerInnen weiter an

Boden, sie nimmt aber doch in diesem und in dem folgenden Zeitraum eine theoretische Bearbeitung der Abhandlungen häufiger vor als der Mittelbau.

Eine kontinuierliche Steigerung bis einschließlich des vorletzten Zeitraumes weist der empirische Methodentyp auf. Spielt dieser zu Beginn der 60er Jahre nahezu keine Rolle (1,0 %), erreicht er 1984-1990 einen Anteil von 21,7 Prozent. Dieser Aufwärtstrend ist erst im letzten Erhebungszeitraum (12,7 %) gebremst worden. Getragen wird dieser Verlauf seit 1976-1982 von dem Mittelbau. Die Gruppe der HochschullehrerInnen bedient sich dieses Methodentyps deutlich weniger. Lediglich in den Jahren von 1984-1990 steigt ihr Anteil am empirischen Methodentyp über die 5 Prozentmarke. Dieser Befund ist deshalb besonders erwähnenswert, weil in bezug auf die anderen Methodentypen die HochschullehrerInnengruppe - aufgrund ihrer quantitativen Stärke - den Mittelbau relativ eindeutig dominiert. Lediglich beim empirischen Methodentyp erfährt diese Dominanz eine Umkehrung.

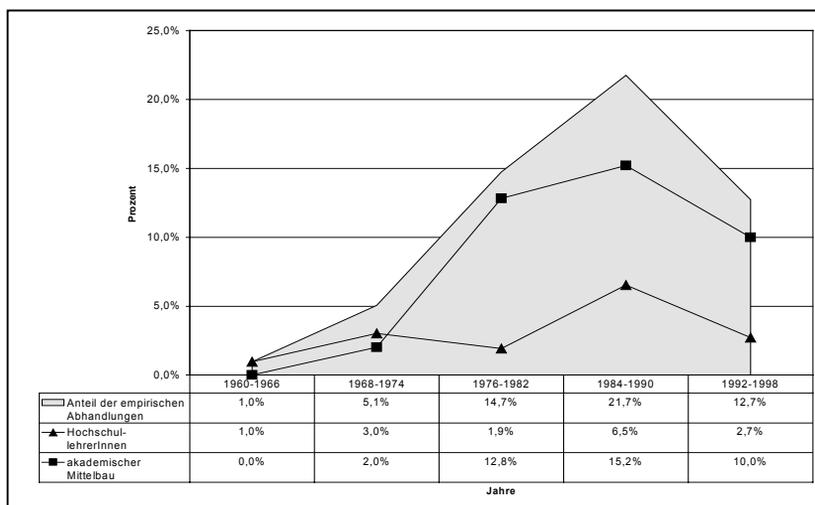


Abbildung 55: Verwendung des Methodentyps „Empirisch“ im Hochschulbereich, aufgeschlüsselt nach den Gruppen „HochschullehrerInnen“ und „Mittelbau“ je Zeitabschnitt

Die im vorherigen Abschnitt diskutierten Befunde zu den Anteilen der Statusgruppe der HochschullehrerInnen und des Mittelbaus an den Verläufen der verschiedenen Methodentypen stehen natürlich in Abhängigkeit zu den quantitativen Anteilen der beiden Statusgruppen selbst. Das Übergewicht der HochschullehrerInnengruppe (286 Nennungen zu 193 des Mittelbaus) mußte sich dementsprechend in den einzelnen Verläufen widerspiegeln, um so überraschender stellt sich der Befund zum empirischen Methodentyp dar. Allerdings läßt sich aus dieser Vorgehensweise nicht die relative gruppenspezifische Verteilung ablesen. Dazu muß der Anteil jeder Statusgruppe je Methodentyp und Zeitraum in Beziehung gesetzt werden zu dem zeitraumbezogenen Gesamtvorkommen jeder Statusgruppe. Die nachstehenden Grafiken verbildlichen diesen arithmetischen Prozeß zunächst für den Methodentyp „Praxisbezogen mit explizitem Theoriebezug“.

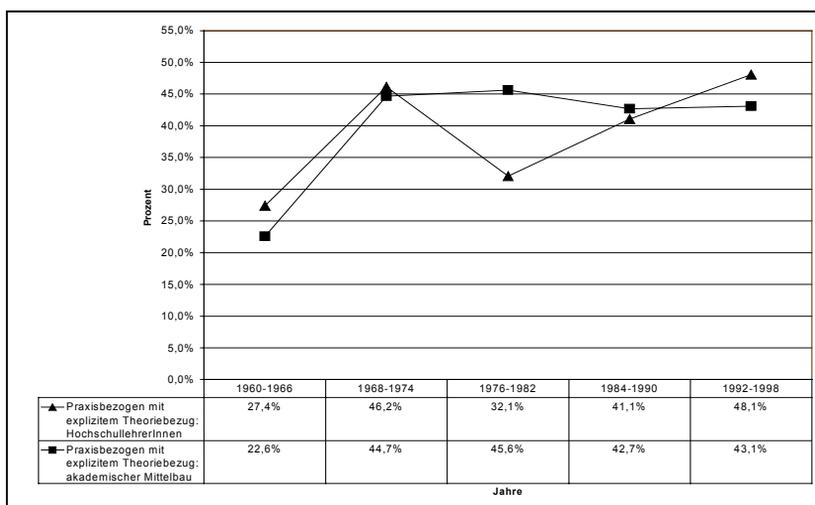


Abbildung 56: Relative Anteile der „HochschullehrerInnen“ und des „Mittelbaus“ an der Verwendung des Methodentyps „Praxisbezogen mit explizitem Theoriebezug“, aufgeschlüsselt nach Zeitabschnitten

Der Blick auf den anteilmäßig stärksten Methodentyp zeigt, daß der Mittelbau seine Ausgangsposition vom ersten zum zweiten Zeitraum von 22,6 Prozent auf 44,7 Prozent steigert. Fast gleich starke Expansionswerte erreicht auch die Gruppe der HochschullehrerInnen (von 27,4 % auf 46,2 %). Während der Mittelbau den Anteil des zweiten Zeitraumes in der Folgezeit nahezu konstant halten kann, sinken die Anteile der HochschullehrerInnen im Zeitraum 1976-1982 deutlich auf 32,1 Prozent ab. In den letzten beiden Zeiträumen werden die Anteile dieser Gruppe jedoch kontinuierlich gesteigert und erreichen zum Schluß einen Spitzenwert von 48,1 Prozentpunkten.

Im Gegensatz zum Aufwärtstrend des praxisbezogenen Methodentyps mit explizitem Theoriebezug verliert der praxisbezogenen Methodentyp ohne expliziten Theoriebezug vom ersten zum zweiten Zeitraum bei beiden Statusgruppen erheblich an Gewicht (s. Abb. 57).

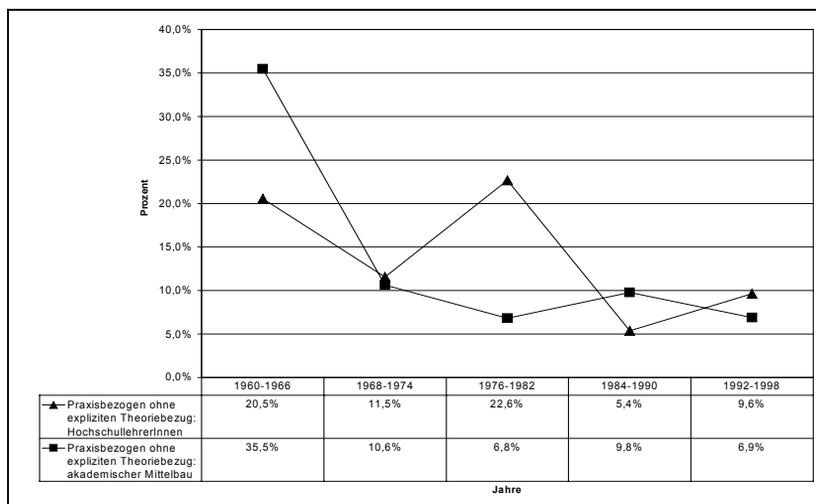


Abbildung 57: Relative Anteile der „HochschullehrerInnen“ und des „Mittelbaus“ an der Verwendung des Methodentyps „Praxisbezogen ohne expliziten Theoriebezug“, aufgeschlüsselt nach Zeitabschnitten

Wendet sich der akademische Mittelbau im ersten Zeitraum noch mit 35,5 Prozent dem praxisbezogenen Methodentyp ohne expliziten Theorie-

bezug zu, so findet bei dieser Gruppe in den nachfolgenden Analysezeiträumen eine drastische Umorientierung in der Methodenverwendung statt. Die Anteile bewegen sich nur noch um die 10 Prozentmarke und liegen zum Teil deutlich darunter. Eine solche kontinuierlich geringe Besetzung des Methodentyps seit dem zweiten Betrachtungszeitraum läßt sich für der Gruppe der HochschullehrerInnen nicht feststellen. Das Schaubild weist für die HochschullehrerInnen deutliche Schwankungen in der Datenpunktlinie bei der Verwendung dieses Methodentyps aus.

Historisch orientierte Abhandlungen nehmen im ersten Zeitraum bei beiden Gruppen einen Anteil oberhalb der 10 Prozentlinie ein. Geringe Verwendung findet dieser Methodentyp im zweiten und dritten Zeitraum, die Anteile liegen zumeist unterhalb der 5 Prozentmarke. Erst 1984-1990 kann der historische Methodentyp wieder einen Anteil deutlich über 10 Prozent einnehmen.

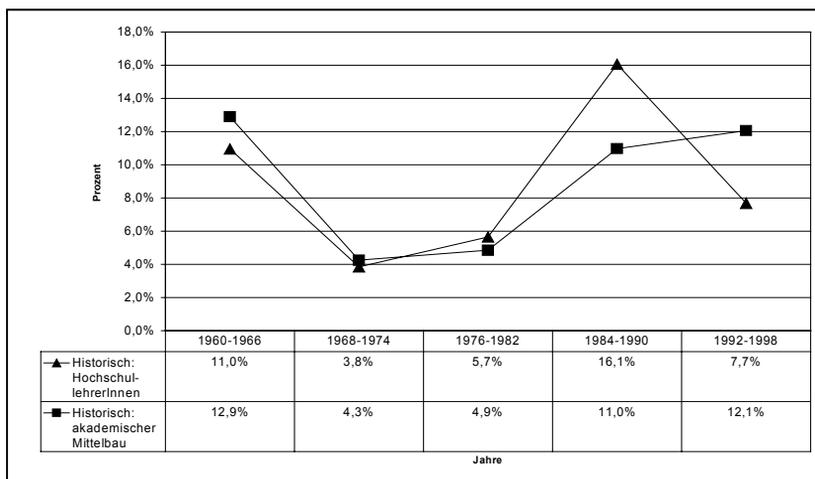


Abbildung 58: Relative Anteile der „HochschullehrerInnen“ und des „Mittelbaus“ an der Verwendung des Methodentyps „Historisch“, aufgeschlüsselt nach Zeitabschnitten

Insbesondere die HochschullehrerInnen orientieren sich im Zeitraum 1984-1990 mit 16,1 Prozent stark an diesem Methodentyp. Während sie sich des historischen Methodentyps im letzten Zeitraum weitaus weniger bedienen, steigert der akademische Mittelbau seine Anteile auf 12,1 Prozent.

Unterschiedliche Anteilsverläufe in der Methodenverwendung lassen sich bei dem Methodentyp „Theoretisch“ besonders ab dem dritten Analysezeitraum aufzeigen.

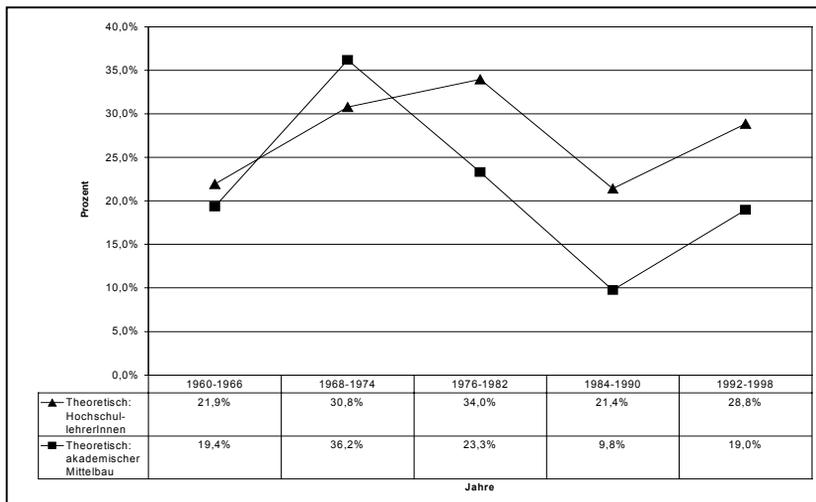


Abbildung 59: Relative Anteile der „HochschullehrerInnen“ und des „Mittelbaus“ an der Verwendung des Methodentyps „Theoretisch“, aufgeschlüsselt nach Zeitabschnitten

Zu Beginn des Analysezeitraumes liegt der Verwendungsanteil des theoretischen Methodentyps beider Gruppen noch eng beieinander (ca. 20 %). Dann zeichnet sich bei beiden Statusgruppen eine Steigerung der Inanspruchnahme dieses Methodentyps ab, wobei der Mittelbau mit 36,2 Prozent im zweiten Zeitraum deutlich stärker theorieorientiert arbeitet als die Gruppe der HochschullehrerInnen (30,8 %). In den folgenden beiden Zeiträumen verliert dieser Theoriebezug des Mittelbaus dramatisch an Gewicht und sinkt zum Zeitraum 1984-1990 unter die 10 Prozentmarke. In diesem Zeitraum fallen nach zunächst kontinuierlicher Steigerung erstmalig die Anteile der HochschullehrerInnen, jedoch liegt ihr Tiefstand mit 21,4 Prozent eindeutig über dem des Mittelbaus. Eine Steigerung der theoretische Zugangsweise zur Problembearbeitung erfolgt bei beiden Statusgruppe im letzten Betrachtungs-

zeitraum, wobei die Gruppe der HochschullehrerInnen ein größeres Gewicht auf die Verwendung dieses Methodentyps legt.

Der Einbruch beider Statusgruppen bezüglich der theoretischen Orientierung im Zeitraum 1984-1990 wird durch deren Anteile am empirischen Methodentyp kompensiert.

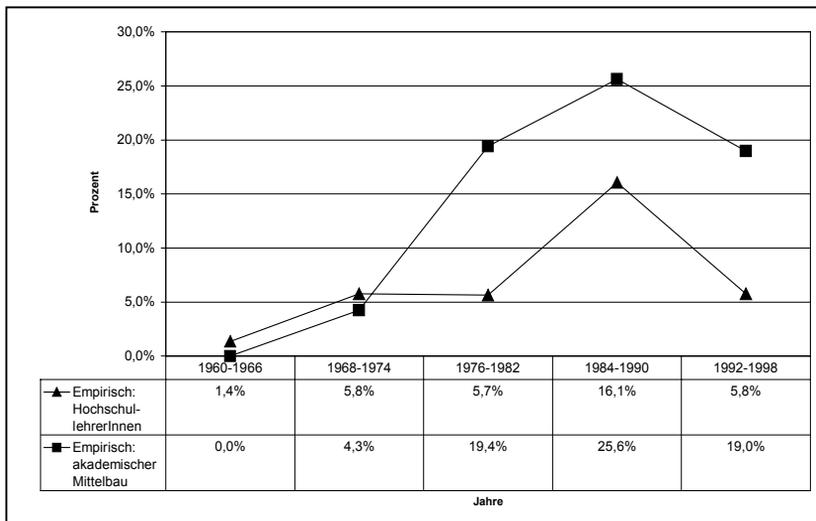


Abbildung 60: Relative Anteile der „HochschullehrerInnen“ und des „Mittelbaus“ an der Verwendung des Methodentyps „Empirisch“, aufgeschlüsselt nach Zeitabschnitten

Zunächst verzeichnet die Grafik 60 nochmals den Anstieg in der Verwendung des empirischen Methodentyps, der - wie die Datenpunktverläufe ausweisen - seit dem dritten Betrachtungszeitraum anteilig am stärksten von der Gruppe des Mittelbaus getragen wird. Vom zweiten zum dritten Analysezeitraum steigert der akademische Mittelbau seine empirische Orientierung um fast das Fünffache (von 4,3 % auf 19,4 %). Zwar ist auch innerhalb der Gruppe der HochschullehrerInnen eine vermehrte Verwendung des empirischen Methodentyps festzustellen (insbesondere im Zeitraum 1984-1990), diese ist jedoch im Vergleich zum Mittelbau weitaus weniger ausgeprägt. Die Spitzenwerte

des Zeitraumes 1984-1990 können von beiden Gruppen nicht gehalten werden, ein Absinken auf das Niveau von 1976-1982 ist die Folge.

Bei der zeitraumbezogenen Zusammenfassung der Einzelbefunde je Statusgruppe ergibt sich für den akademischen Mittelbau folgendes Bild:

- Im ersten Zeitabschnitt stellen der theoretische Methodentyp und die beiden praxisbezogenen Orientierungen zusammen rund drei Viertel der methodischen Orientierungen des Mittelbaus, wobei der Schwerpunkt auf dem Methodentyp „Praxisbezogenen ohne expliziten Theoriebezug“ liegt (35,5 %).
- Im Zeitraum von 1968-1974 fokussiert sich die Methodenverwendung auf den theoretischen und praxisbezogenen Methodentyp mit explizitem Theoriebezug (zusammen rund 80 %).
- 1976-1982 werden die oben genannten Methodentypen durch einen beachtlichen empirischen Anteil ergänzt (19,4 %), der sich auf Kosten des theoretischen Methodentyps entwickelt und etabliert hat.
- In dem Zeitraum 1984-1990 deutet sich bei einer gleichmäßig starken Praxisorientierung mit explizitem Theoriebezug zugleich eine „stärkere“ historische und empirische Orientierung an, welche den theoretischen Methodentyp unter die 10 Prozentmarke drückt.
- Bei einer weiterhin klaren Orientierung auf den praxisbezogenen Methodentyp mit Theoriebezug (1992-1998) erreichen die drei spezifischen Methodentypen im letzten Betrachtungszeitraum fast gleichmäßige Anteile („Theoretisch“ = 19,0 %; „Empirisch“ = 19,0 % und „Historisch“ = 12,1 %).

Die methodische Orientierung der HochschullehrerInnen differiert in den einzelnen Betrachtungszeiträumen deutlich von den soeben dargelegten Befunden des akademischen Mittelbaus. Zusammenfassend lassen sich folgende Entwicklungslinien darstellen:

- 1960-1966 bedienen sich die HochschullehrerInnen mit jeweils über 20 Prozent dem praxisbezogenen und dem theoretischen Methodentyp, wobei auch die historische Orientierung mit 11,0 Prozent frühzeitig eine bedeutende Rolle einnimmt.
- Im Zeitraum 1968-1974 erfolgt eine Fokussierung auf die Methodentypen „Praxisbezogen mit explizitem Theoriebezug“ und „Theoretisch“. Beide Methodentypen nehmen zusammen einen Anteil von zwei Drittel am methodischen Spektrum dieser Gruppe ein.
- Auf Kosten der Anteile des praxisbezogenen Methodentyps mit Theoriebezug erfolgt im dritten Zeitraum eine Stärkung des Methodentyps „Praxisbezogen ohne expliziten Theoriebezug“ (22,6 %).
- Ein ausgeglicheneres Methodenspektrum (s. die Methodenverteilung bei der Gruppe des Mittelbaus im letzten Zeitraum), ist bei den HochschullehrerInnen im Erhebungszeitraum von 1984-1990 zu erkennen.
- Die Verwendung dieses breiten Spektrums setzt sich jedoch nicht durch, sondern reduziert sich in den Jahren von 1992-1998 auf die Methoden des theoretischen (28,8 %) und praxisbezogenen Methodentyps mit Theoriebezug 48,1 %).

Somit zeigt sich, daß sich das Spektrum der Methodenverwendung beim akademischen Mittelbau im Laufe der Zeit erweitert und - unter Berücksichtigung des dominanten Anteils des praxisbezogenen Methodentyps mit Theoriebezug - in gewisser Weise ausgeglichen hat. Die weitgehende Meidung des praxisbezogenen Methodentyps ohne Theoriebezug seit dem Zeitraum 1968-1974 bei gleichzeitig verstärktem Gebrauch des empirischen Methodentyps kann bei der Gruppe des Mittelbaus als Tendenz zu einer zunehmenden Orientierung auf wissenschaftlich abgesicherte Methoden gedeutet werden.

Demgegenüber rekrutiert die Gruppe der HochschullehrerInnen stärker auf den wissenschaftlich wenig gefestigten Methodentyp „Praxisbezogen ohne expliziten Theoriebezug“. Unter dem Gesichtspunkt der Verwendung wissenschaftlich abgesicherter Methoden stellt sich im statusbezogenen Vergleich das Methodenspektrum der HochschullehrerInnen unausgeglichener dar, was insbesondere auf die geringe empirische Orientierung zurückzuführen ist (mit Ausnahme im Zeitraum 1984-1990).

4.3.3.3 Methodischer Zugang unter Einbezug der Themen

Wurde die Analyse der Methodenverwendung bisher auf die askriptiven Merkmale (Arbeitsbereich, Geschlecht, Status usw.) der AutorInnen bezogen, so sollen die methodischen Orientierungen in einem weiteren Analyseschritt zu den thematischen Charakteristika der Abhandlungen der ZBW in Beziehung gesetzt werden.

Die Tabelle 15 gibt zunächst einen Überblick über die Verwendung der verschiedenen Methodentypen in Verbindung zu den gebildeten thematischen Gruppen. Eine Erörterung der einzelnen Berechnungen aus der Blickrichtung der einzelnen Gruppen scheint wenig sinnvoll, zumal sich die methodischen Orientierungen zum Teil aus der Bildung der Einzelkategorien ergeben. Zwei Beispiele verdeutlichen diesen Sachverhalt. Es liegt in der Konstruktion der Kategorie begründet, daß die Gruppe 11 (Metatheorie / Wissenschaftsprogramm i. w. S.) zu 88,6 Prozent theoretisch bearbeitet wird oder die Gruppe 14 (Geschichte der BWP und Berufsbildung) zu 100 Prozent eine historische Bearbeitung erfährt. Die Betrachtung der Methodenverwendung in bezug auf die thematischen Kategorien erfolgt deshalb von Seiten der Methodentypen und zwar unter der Perspektive der bereits getroffenen These einer zunehmenden Verwissenschaftlichung der Abhandlungen der ZBWs, im Sinne einer tendenziellen Praxisindifferenz. Zur Bearbeitung dieser Fragestellung bietet sich die thematisch stärkste Gruppe, nämlich die der curricularen und didaktischen Abhandlungen (490 Nennungen = 31,9 %) besonders an. Zum einen lassen die in dieser Gruppe enthaltenen kategorisierten Themen am ehesten eine Nähe zur Praxis vermuten und zum anderen nehmen innerhalb dieser Gruppe drei der fünf Methoden (der theoretische Methodentyp mit 24,9 %, der praxisbezogene Methodentyp mit Theoriebezug mit 41,5 % und der praxisbezogene Methodentyp ohne Theoriebezug mit 31,3 %) den ersten Rang im Verteilungsspektrum ein.

Aus der prozentualen Verteilung der Methodentypen innerhalb dieser Gruppe läßt sich zunächst nur ablesen, daß alle Methodentypen besetzt sind, jedoch in

unterschiedlicher Gewichtung. Es dominiert der praxisbezogene Methodentyp mit explizitem Theoriebezug (55,1 %), gefolgt vom gleichen Methodentyp ohne expliziten Theoriebezug (22,4 %). Schwächere Anteile nehmen die theoretische (13,9 %) und die empirische Orientierung (7,3 %) ein. Deutlich unterrepräsentiert sind Beiträge, die historisch ausgerichtet sind (1,0 %).

		Theoretisch	Empirisch	Historisch	Praxisbezogen mit explizitem Theoriebezug	Praxisbezogen ohne expliziten Theoriebezug	Restkategorie	Summe
Gruppe 11	abs.	62	2	1	4	1	0	70
	%-Z.	88,6%	2,9%	1,4%	5,7%	1,4%	0,0%	100,0%
	%-Sp.	22,7%	1,5%	1,1%	0,6%	0,3%	0,0%	4,6%
Gruppe 12	abs.	10	0	1	0	0	0	11
	%-Z.	90,9%	0,0%	9,1%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
	%-Sp.	3,7%	0,0%	1,1%	0,0%	0,0%	0,0%	0,7%
Gruppe 13	abs.	4	3	6	44	31	2	90
	%-Z.	4,4%	3,3%	6,7%	48,9%	34,4%	2,2%	99,9%
	%-Sp.	1,5%	2,3%	6,9%	6,8%	8,8%	4,8%	5,9%
Gruppe 14	abs.	0	0	7	0	0	0	7
	%-Z.	0,0%	0,0%	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
	%-Sp.	0,0%	0,0%	8,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,5%
Gruppe 21	abs.	4	2	1	7	8	1	23
	%-Z.	17,4%	8,7%	4,3%	30,4%	34,8%	4,3%	99,9%
	%-Sp.	1,5%	1,5%	1,1%	1,1%	2,3%	2,4%	1,5%
Gruppe 22	abs.	16	5	13	63	31	6	134
	%-Z.	11,9%	3,7%	9,7%	47,0%	23,1%	4,5%	99,9%
	%-Sp.	5,9%	3,8%	14,9%	9,7%	8,8%	14,3%	8,7%
Gruppe 23	abs.	0	2	6	30	7	7	52
	%-Z.	0,0%	3,8%	11,5%	57,7%	13,5%	13,5%	100,0%
	%-Sp.	0,0%	1,5%	6,9%	4,6%	2,0%	16,7%	3,4%
Gruppe 31	abs.	65	2	12	11	1	0	91
	%-Z.	71,4%	2,2%	13,2%	12,1%	1,1%	0,0%	100,0%
	%-Sp.	23,8%	1,5%	13,8%	1,7%	0,3%	0,0%	5,9%
Gruppe 32	abs.	7	6	24	131	104	1	273
	%-Z.	2,6%	2,2%	8,8%	48,0%	38,1%	0,4%	99,9%
	%-Sp.	2,6%	4,6%	27,6%	20,1%	29,5%	2,4%	17,8%

Fortsetzung der Abbildung

Fortsetzung der Abbildung

Gruppe 33	abs.	68	36	5	270	110	1	490
	%-Z.	13,9%	7,3%	1,0%	55,1%	22,4%	0,2%	99,9%
	%-Sp.	24,9%	27,5%	5,7%	41,5%	31,3%	2,4%	31,9%
Gruppe 34	abs.	5	13	2	22	17	1	60
	%-Z.	8,3%	21,7%	3,3%	36,7%	28,3%	1,7%	100,0%
	%-Sp.	1,8%	9,9%	2,3%	3,4%	4,8%	2,4%	3,9%
Gruppe 35	abs.	4	48	4	27	18	1	102
	%-Z.	3,9%	47,1%	3,9%	26,5%	17,6%	1,0%	100,0%
	%-Sp.	1,5%	36,6%	4,6%	4,1%	5,1%	2,4%	6,6%
Gruppe 41	abs.	10	8	0	17	4	0	39
	%-Z.	25,6%	20,5%	0,0%	43,6%	10,3%	0,0%	100,0%
	%-Sp.	3,7%	6,1%	0,0%	2,6%	1,1%	0,0%	2,5%
Gruppe 42	abs.	9	2	0	6	1	0	18
	%-Z.	50,0%	11,1%	0,0%	33,3%	5,6%	0,0%	100,0%
	%-Sp.	3,3%	1,5%	0,0%	0,9%	0,3%	0,0%	1,2%
Gruppe 43	abs.	4	0	1	8	4	0	17
	%-Z.	23,5%	0,0%	5,9%	47,1%	23,5%	0,0%	100,0%
	%-Sp.	1,5%	0,0%	1,1%	1,2%	1,1%	0,0%	1,1%
Gruppe 51	abs.	5	2	4	11	15	22	59
	%-Z.	8,5%	3,4%	6,8%	18,6%	25,4%	37,3%	100,0%
	%-Sp.	1,8%	1,5%	4,6%	1,7%	4,3%	52,4%	3,8%
Summe	abs.	273	131	87	651	352	42	1536
	%-Z.	17,8%	8,5%	5,7%	42,4%	22,9%	2,7%	100,0%
	%-Sp.	100,2%	99,8%	99,7%	100,0%	100,0%	100,2%	100,0%

Tabelle 15: Verwendung der Methodentypen, aufgeschlüsselt nach den thematischen Gruppen

Aus dieser Verteilung lassen sich natürlich keine Veränderungen in der Methodenverwendung ablesen, dazu bedarf es einer zeitbezogenen Betrachtung. Das nachstehende Schaubild stellt die zeitbezogenen Entwicklungen der verschiedenen Methodentypen dar.

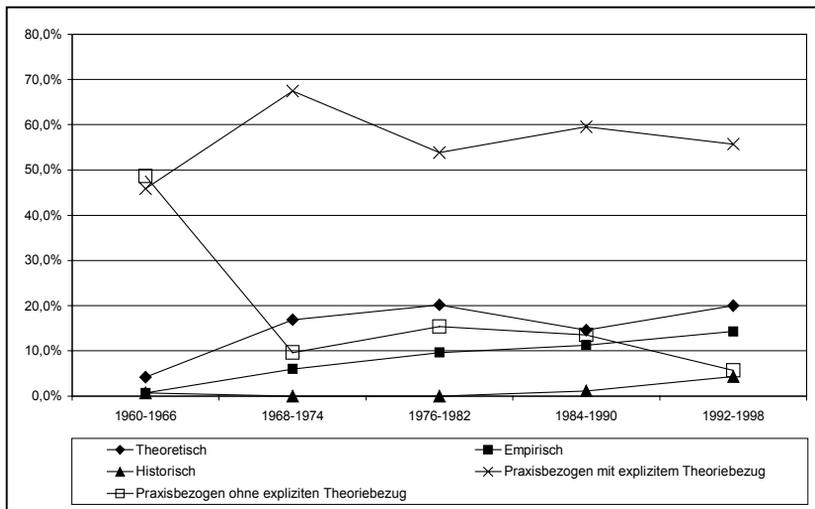


Abbildung 61: Verwendung der Methodentypen innerhalb der curricularen und didaktischen Abhandlungen (Gruppe 33), aufgeschlüsselt nach Zeitabschnitten

Die Verwendung der Methodentypen bezüglich der curricularen und didaktischen Abhandlungen belegt den klaren Umorientierungsprozeß, der sich in der Zeitschrift ereignet. Zu Anfang der 60er Jahre dominieren die beiden praxisbezogenen Methodentypen, wobei derjenige ohne expliziten Theoriebezug mit 48,6 Prozent den stärksten Anteil einnimmt und derjenige mit explizitem Theoriebezug knapp dahinter liegt (45,8 %). Alle weiteren methodischen Zugriffsweisen haben keine besondere Bedeutung. Bereits im zweiten Betrachtungszeitraum verändert sich dieses Bild deutlich. Der praxisbezogene Methodentyp ohne expliziten Theoriebezug fällt unter die 10 Prozentmarke, während bis auf den historischen Methodentyp alle anderen von diesem Sturz profitieren. Im Trend zeigt die Abbildung 61, daß sich der praxisbezogene Methodentyp mit Theoriebezug seit Mitte der 70er Jahre unterhalb der 60 Prozentmarke recht stabil hält, ebenso der theoretische Methodentyp, allerdings auf niedrigerem Niveau (um die 20 Prozentmarke). Auffallend ist der stetige Aufwärtstrend des empirischen Methodentyps, der im Zeitraum 1992-1998 seinen vorläufigen Höhepunkt mit 14,3 Prozent erreicht. Ebenso

markant ist, daß eine historische Bearbeitung curricular-didaktischer Beiträge so gut wie keine Rolle spielt. Von den 490 Abhandlungen fallen 5 Beiträge auf diesen Methodentyp. Wenngleich aus dieser rein quantitativen Betrachtung nur äußerst vorsichtig Forschungsbedarf abzuleiten ist, so kann bei einem so niedrigen Wert durchaus festgehalten werden, daß innerhalb der curricular-didaktischen Beiträge ein Desiderat an historischer Forschung besteht.⁵⁰⁵

Die beschriebenen Entwicklungsverläufe der Methodentypen dokumentieren, daß sich die Standards der Beiträge verändert haben. Sie sind unter szientifischen Gesichtspunkten wesentlich anspruchsvoller geworden und besitzen somit für den praxisinteressierten Praktiker⁵⁰⁶ nur noch eine geringe Relevanz.

Der Befund einer zunehmenden Praxisindifferenz trifft jedoch auf die einzelnen Stufen der beruflichen Bildung im unterschiedlichen Maße zu. Bereits die Gesamttabelle 16 zur Verteilung der Methoden auf die Ausbildungsstufen belegt, daß die Ausbildungsstufe „Betriebliche Erstausbildung mit dem Lernort Betrieb“ und mehr noch der Bereich „Berufliche Weiterbildung“ innerhalb der curricularen und didaktischen Beiträge der ZBW eine besondere Stellung einnehmen.

505 Der dargelegte Befund spiegelt den Eindruck, den REINISCH hinsichtlich der thematischen Orientierungen der berufspädagogisch-historischen Forschung aus der Erfahrung und „Alltagsschau“ gewonnen hat, deutlich wider. Es ist ihm zuzustimmen, wenn er den geringen Stellenwert der curricular-didaktischen Beiträge innerhalb der historischen Forschung beklagt, deren Bearbeitung seines Erachtens zur Kernaufgabe und –kompetenz der berufspädagogisch-historischen Forschung gehört [vgl. REINISCH, H.: Historische Didaktik und Curriculumforschung – Desiderate Berufspädagogisch-historischer Forschung. Jena 1999, S. 6-7. (Jenaer Arbeiten zur Wirtschaftspädagogik; Reihe A: Kleine Schriften, Heft 7)].

506 Im Gegensatz zum theorieorientierten Praktiker, der theoretische Erkenntnisse zur Reflexion und Verbesserung seiner eigenen Praxis sucht und benötigt.

		Bereichsunabhängig	Vorberuflicher Bereich	Berufliche Erstausbildung ohne Lernortbezug	Berufliche Erstausbildung Lernort Schule	Berufliche Erstausbildung Lernort Betrieb	Berufliche Weiterbildung	Summe
Theoretisch	abs.	27	2	1	37	1	0	68
	%-Z.	39,7%	2,9%	1,5%	54,4%	1,5%	0,0%	100,0%
	%-Sp.	30,3%	6,1%	5,6%	12,8%	9,1%	0,0%	13,9%
Empirisch	abs.	8	7	2	17	1	1	36
	%-Z.	22,2%	19,4%	5,6%	47,2%	2,8%	2,8%	100,0%
	%-Sp.	9,0%	21,2%	11,1%	5,9%	9,1%	2,0%	7,3%
Historisch	abs.	3	0	0	2	0	0	5
	%-Z.	60,0%	0,0%	0,0%	40,0%	0,0%	0,0%	100,0%
	%-Sp.	3,4%	0,0%	0,0%	0,7%	0,0%	0,0%	1,0%
Praxisbezogen mit explizitem Theoriebezug	abs.	30	19	13	163	6	39	270
	%-Z.	11,1%	7,0%	4,8%	60,4%	2,2%	14,4%	99,9%
	%-Sp.	33,7%	57,6%	72,2%	56,6%	54,5%	76,5%	55,1%
Praxisbezogen ohne expliziten Theoriebezug	abs.	21	4	2	69	3	11	110
	%-Z.	19,1%	3,6%	1,8%	62,7%	2,7%	10,0%	99,9%
	%-Sp.	23,6%	12,1%	11,1%	24,0%	27,3%	21,6%	22,4%
Restklasse	abs.	0	1	0	0	0	0	1
	%-Z.	0,0%	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
	%-Sp.	0,0%	3,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,2%
Summe	abs.	89	33	18	288	11	51	490
	%-Z.	18,2%	6,7%	3,7%	58,8%	2,2%	10,4%	100,0%
	%-Sp.	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,1%	99,9%

Tabelle 16: Verteilung der Methodentypen bezogen auf die Stufen der beruflichen Bildung innerhalb der curricularen und didaktischen Abhandlungen (Gruppe 33)

Erstens sind beide Stufen innerhalb der curricularen und didaktischen Beiträge nur gering besetzt und zweitens erfolgt ihre Bearbeitung ohne nennenswerte Beteiligung von theoretischen, empirischen oder historischen Methoden. Gleiches gilt mit Ausnahme der empirischen Orientierung auch für den vorberuflichen Bereich.

Die geringe theoretische Bearbeitung und Durchdringung des vorberuflichen Bereichs, der beruflichen Erstausbildung mit dem Lernort Betrieb und der beruflichen Weiterbildung ist nicht nur ein Forschungsdesiderat innerhalb der didaktisch-curricularen Gruppe, sondern auch ein „problematisches“ Kennzeichen der drei genannten Ausbildungsstufen.

In der nachstehenden Tabelle kann anhand der Gruppe „Theoretisch grundlegende Abhandlungen; bildungstheoretische und –philosophische Abhandlungen“ (Gruppe 31) der getroffene Befund nochmals eindringlich darlegt werden.

		Bereichsunabhängig	Vorberuflicher Bereich	berufliche Erstausbildung ohne Lernortbezug	berufliche Erstausbildung Lernort Schule	berufliche Erstausbildung Lernort Betrieb	berufliche Weiterbildung	Summe
Theoretisch	abs.	35	0	2	17	5	6	65
	rel.	53,8%	0,0%	3,1%	26,2%	7,7%	9,2%	100,0%

Tabelle 17: Verteilung des theoretischen Methodentyps bezogen auf die Stufen der beruflichen Bildung innerhalb der theoretisch grundlegenden Abhandlungen; bildungstheoretische und –philosophische Abhandlungen (Gruppe 31)

Die Analyse der Kategorie „Methode“, die auf die „... Art der Geltungssicherung der Aussagen und Argumente ...“⁵⁰⁷ zielt, kann eindeutig – soviel sei der Zusammenfassung dieses Abschnittes vorweggenommen – die Praxisorientierung in der Methodenverwendung bei gleichzeitiger Verwissenschaftlichung der Beiträge aufzeigen. Die eingegangene Praxisverpflichtung der Beiträge läßt bezüglich der Kategorie „Art der Aussagen“, ein hohes Maß an

507 KEINER, E.: 1999, S. 216.

Programmatik erwarten, die jeweiligen (Forschungs-) Gegenstände nicht nur beschreibend zu analysieren, sondern sie darüber hinaus konstruktiv, im Sinne einer Veränderung der Praxis, wirken zu lassen. Ob dem so ist, soll Gegenstand des nächsten Analyseschrittes sein.

4.3.4 Zur intendierten Aussagestruktur der Beiträge

Komplementär zum methodischen Fokus der Beiträge sollen mit den vier gebildeten Kategorien („Deskriptiv“, „Evaluativ“, „Präskriptiv“ und „Konstruktiv“), die von den jeweiligen AutorInnen intendierte Aussagestruktur der Abhandlungen grob vereinfacht eingefangen werden.

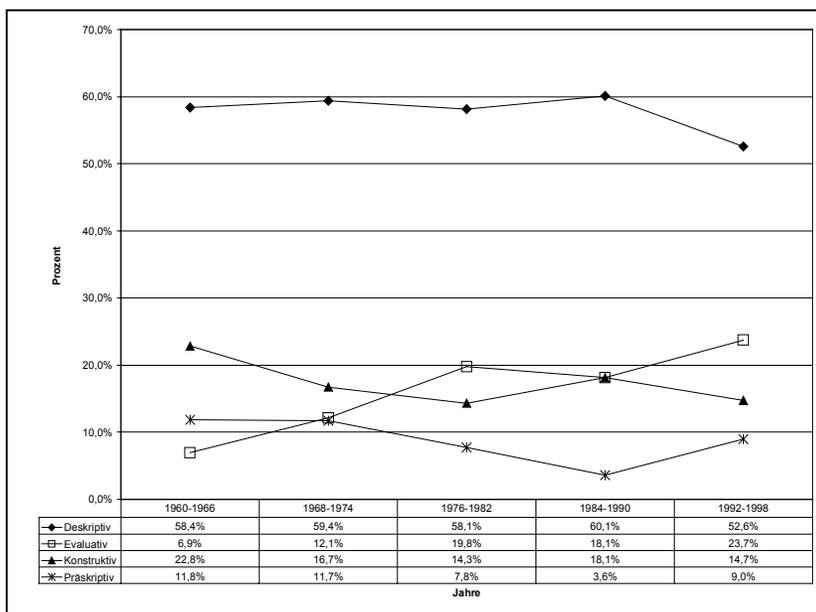


Abbildung 62: Verteilung der Items der Analysekatgorie „Art der Aussagen“, aufgeschlüsselt nach Zeitabschnitten

Der Blick auf die Gesamtentwicklung zeigt zunächst, daß mehr als die Hälfte aller Beiträge auf eine Gegenstandsbeschreibung und -darstellung angelegt ist. Abhandlungen mit konstruktiver Absicht nehmen zwar im ersten, zweiten und dritten Betrachtungszeitraum den zweiten Rang ein, jedoch zeichnet sich ein deutlicher Abwärtstrend von 22,8 Prozent auf 14,3 Prozent ab. Eine leichte Erholung dieses Trends ist nur im Zeitraum 1984-1990 zu erkennen (18,1 %), der jedoch im letzten Zeitraum nicht gehalten werden kann. Eine deutliche Abwärtsbewegung ist ebenfalls bei den Abhandlungen festzustellen, deren Fokus auf der Setzung von Normen liegt. Präskriptiv ausgerichtete Beiträge gewinnen allein im letzten Betrachtungszeitraum nochmals an Gewicht. Der Wert von 9,0 Prozent ist jedoch allein auf zwei Spitzen aus den Jahren 1992 und 1998 zurückzuführen (jeweils über 12 %).

Anteilmäßiger Gewinner aller rückläufigen Abwärtsbewegungen sind die Beiträge, deren Schwerpunkt in der systematischen Überprüfung, Bewertung und Beurteilung von Sachverhalten liegt. Die Kategorie „Evaluativ“ erweitert ihren Anteil im zeitlichen Gesamtverlauf um mehr als das Dreifache. Ausgehend vom letzten Rang (6,9 %) im ersten Analysezeitraum nimmt dieser Aussagetyp 1992-1998 mit 23,7 Prozent den zweiten Platz im Itemsspektrum ein.

4.3.4.1 Intendierte Aussagestruktur und Arbeitsbereiche

Die folgenden Grafiken 63 und 65 präsentieren die vier Items der Kategorie „Art der Aussage“ anteilig zum Gesamtaufkommen, aufgeschlüsselt nach den beiden Arbeitsbereichen (Berufs-)Schule und „Hochschule“.

Aus der Abbildung 63, welche sich auf den Arbeitsbereich der (Berufs-)Schule bezieht, werden zwei deutliche Abwärtstrends ersichtlich. Aus dem fast kontinuierlich sinkenden Datenpunktverlauf des deskriptiven Aussagetyps wird deutlich, daß dieser Arbeitsbereich nicht für die Kontinuität des Gesamtverlaufes dieses Items (s. Abb. 62) herhalten kann. Währenddessen korrespondiert der Abwärtstrend des konstruktiven Aussagetyps weitestgehend mit dem Gesamtverlauf. Der Verlauf des evaluativen und des präskriptiven Aussagetyps läßt keine klaren Aussagen zum Gesamtverlauf zu.

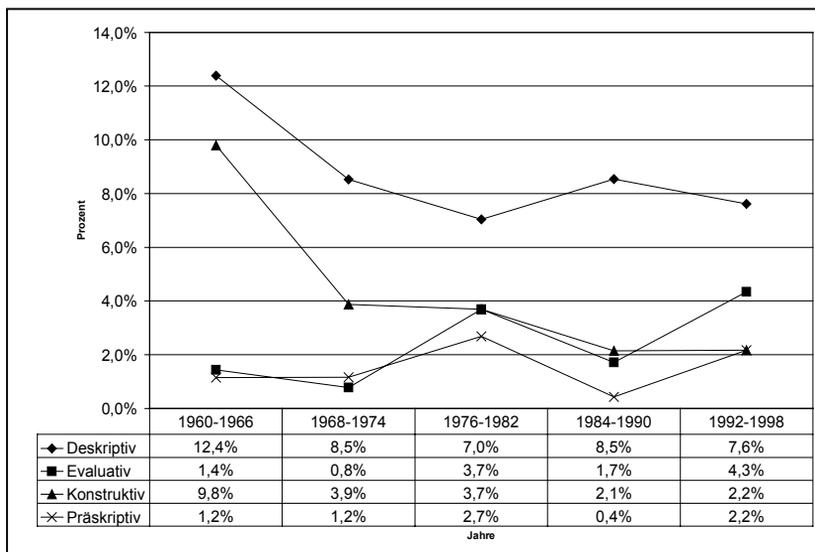
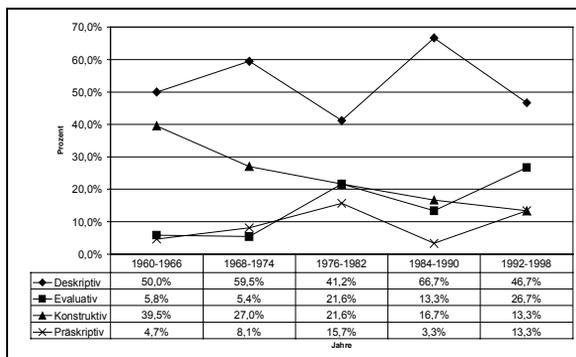


Abbildung 63: Verteilung der Items der Kategorie „Art der Aussage“ im (Berufs-)Schulbereich anteilig zum Gesamtaufkommen, aufgeschlüsselt nach Zeitabschnitten

Der Rückgang des deskriptiven Aussagetyps im (Berufs-)Schulbereich ist jedoch nicht auf eine geringere Wertschätzung dieses Typs innerhalb des Arbeitsbereiches zurückzuführen. Abbildung 64, welche die aussagestrukturelle Orientierung der AutorInnen aus dem (Berufs-)Schulbereich anteilig zum Aufkommen im Arbeitsbereich (und nicht zum Gesamtaufkommen) selbst thematisiert, weist zwar schwankende, jedoch im Trend stabile Anteile des deskriptiven Aussagetyps aus. Somit ist der Abwärtstrend des deskriptiven Aussagetyps eher auf das abnehmende Gewicht des Arbeitsbereiches (Berufs-)Schule im Kommunikationsraum der ZBW zurückzuführen.

Anders stellt sich die Situation beim konstruktiven Aussagetypp dar. Der Abwärtstrend im (Berufs-)Schulbereich (s. Abb. 63) ist im wesentlichen nicht auf die Verringerung des Arbeitsbereiches, sondern auf den kontinuierlichen

Rückgang des Aussagetyps innerhalb des (Berufs-) Schulbereiches selbst zu-



rückzuführen. Dieser Befund gilt zugleich für den unstetigen, jedoch dem Trend nach ansteigenden Verlauf des evaluativen Aussagetyps, sowie für den schwankenden Verlauf des präskriptiven Aussagetyps.

Abbildung 64: Verteilung der vier Items der Kategorie „Art der Aussage“ im (Berufs-)Schulbereich anteilig zum eigenen Arbeitsbereich aufgeschlüsselt nach Zeitabschnitten

Ebenso wie sich der Abwärtstrend des deskriptiven Aussagetyps im (Berufs-)Schulbereich vorwiegend von der abnehmenden Gesamtentwicklung dieses Arbeitsbereiches (d. h. von der Ausgrenzung der LehrerInnen aus dem Kommunikationsraum der ZBW) herleiten läßt, hängt der Aufwärtstrend des deskriptiven Aussagetyps im Hochschulbereich von der zunehmenden Präsenz dieses Bereiches ab (s. Abb. 65). Die starken Anteile des deskriptiven Aussagetyps im Hochschulbereich ab Mitte des Betrachtungszeitraumes tragen dementsprechend zur Stabilisierung des Gesamtaufkommens dieses Typs bei. Gleiches dürfte für die Items „Evaluativ“ und „Konstruktiv“ zutreffen, wobei die steigende Entwicklung des konstruktiven Typs im Hochschulbereich den Abwärtstrend der Gesamtentwicklung nicht maßgeblich beeinflussen kann. Allein das Item „Präskriptiv“ kann nicht von den steigenden Anteilen des Hochschulbereichs profitieren und deckt sich in der Verlaufsstruktur (auf niedrigerem Niveau) mit der Entwicklung im Gesamtspektrum.

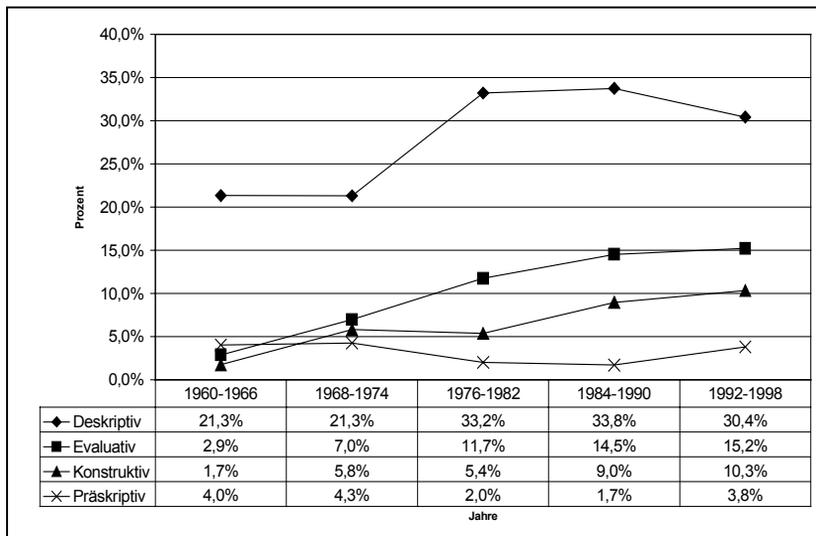


Abbildung 65: Verteilung der vier Items der Kategorie „Art der Aussage“ im Hochschulbereich anteilig zum Gesamtaufkommen, aufgeschlüsselt nach Zeitabschnitten

Der Anstieg am deskriptiven Aussagetyp ist jedoch nicht auf eine stärkere Orientierung der AutorInnen auf diesen Aussagetyp zurückzuführen. Ganz im Gegenteil: Die Analyse der Verteilung der einzelnen Items nach ihren Gesamtaufkommen im eigenen Arbeitsbereich (s. Abb. 66) verdeutlicht, daß sich die AutorInnen aus dem Hochschulbereich dem deskriptiven Aussagetyp im abnehmenden Maße zuwenden.

Anders stellt sich die Situation bei den verbleibenden Aussagetypen dar. Der vergleichende Blick auf die beiden Grafiken (Abb. 65 und 66) belegt, daß sich die Angehörigen des Hochschulbereiches im zunehmenden Maße dem

evaluativen und dem konstruktiven Aussagetyp zuwenden. Demgegenüber

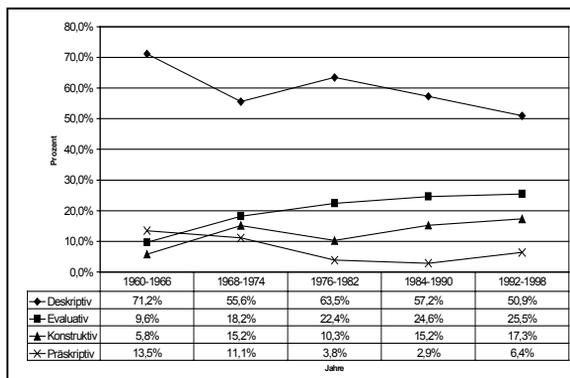


Abbildung 66: Verteilung der vier Items der Kategorie „Art der Aussage“ im Hochschulbereich anteilig zum eigenen Arbeitsbereich, aufgeschlüsselt nach Zeitabschnitten

läßt sich für den präskriptiven Aussagetyp ein leicht abnehmender Verlauf unterhalb der 5 Prozentmarke konstatieren (s. Abb. 65). Daß dieses Verlaufsmuster maßgeblich auf Entwicklungen im eigenen Arbeitsbereich hinweisen, läßt sich aus der Abbildung 66 erkennen.

Für den Hochschulbereich soll die Analyse ergänzt werden um die Frage, welche Statusgruppen maßgeblich den Verlauf der vier Items tragen. Dazu wird analog zur Analyse der methodischen Orientierung (s. Pkt. 4.3.3.2) der Anteil der Statusgruppe der HochschullehrerInnen und des Mittelbaus je Aussagetyp und Zeitraum in Beziehung zu dem zeitraumbezogenen Gesamtvorkommen jeder Statusgruppe gesetzt. Geliefert wird somit ein Bild über die Beteiligung der beiden Statusgruppen an den Entwicklungsverläufen jedes Aussagetyps im Hochschulbereich.

4.3.4.2 Intendierte Aussagestruktur und Status der AutorInnen

Die stärkste Gruppe innerhalb des Hochschulbereiches ist die der HochschullehrerInnen. Die Verteilung der einzelnen Items innerhalb dieser Statusgruppe ist fast identisch mit den einzelnen Datenpunktverläufen innerhalb des gesamten Hochschulbereiches (s. Abb. 66), und braucht deshalb in seinen Einzelheiten nicht nochmals kommentiert werden.

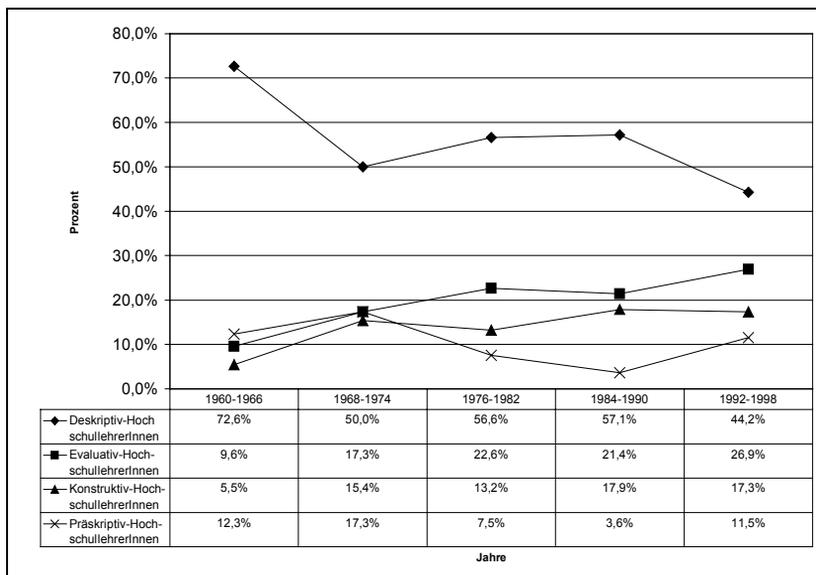


Abbildung 67: Verteilung der vier Items der Kategorie „Art der Aussage“ im Hochschulbereich, aufgeschlüsselt nach der Statusgruppe „HochschullehrerInnen“ und Zeitabschnitten

Abweichend von dem „Gleichklang“ der Entwicklungsverläufe zwischen den HochschullehrerInnen und dem Hochschulbereich stellen sich die aussagestrukturellen Orientierungen bei der Gruppe des Mittelbaus dar. Die nachstehende Abbildung 68 zeigt, daß diese Statusgruppe insgesamt stärker und kontinuierlicher am deskriptiven Aussagetypp festhält. So verbleibt der Anteil über die gesamte Zeitspanne um die 60 Prozentmarke. Während die Entwicklung des evaluativen und des konstruktiven Aussagetyps annähernd den Verläufen bei den ProfessorInnen respektive des gesamten Hochschulbereiches entspricht, sind beim Verlauf des Aussagetyps „Präskriptiv“ auffallende Unterschiede auszumachen. Die Abbildung 68 belegt, daß der Anteil dieses Typs nach dem ersten Zeitabschnitt (16,1 %) nur noch eine äußerst geringe Rolle innerhalb der aussagestrukturellen Orientierung des Mittelbaus spielt (deutlich unterhalb der 5 Prozentmarke).

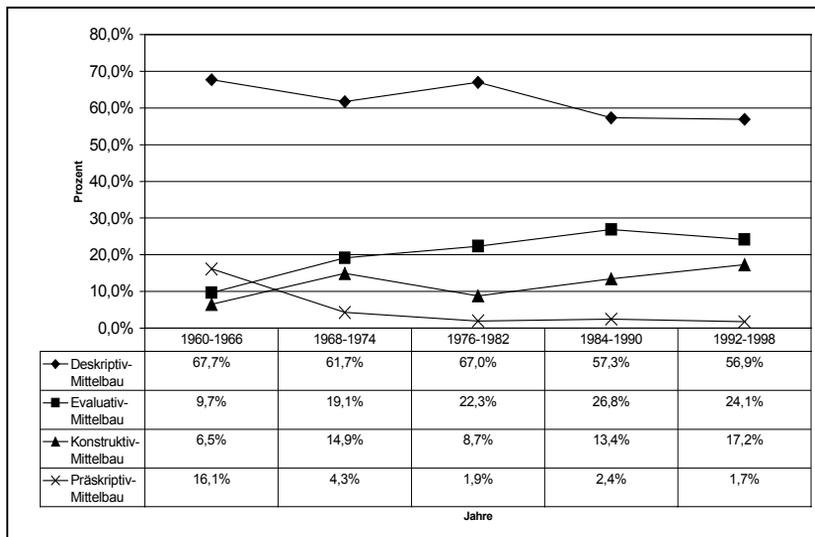


Abbildung 68: Verteilung der vier Items der Kategorie „Art der Aussage“ im Hochschulbereich, aufgeschlüsselt nach der Statusgruppe „Mittelbau“ und Zeitabschnitten

Der deskriptive Aussagetypp, der den jeweiligen Gegenstand des Beitrages in nüchtern-analyisierender und darstellender Art und Weise behandelt, der also im Modus der Distanz verfaßt wird, kann zu den drei verbleibenden Aussagetypen abgegrenzt werden. Diese zeichnen sich trotz ihrer unterschiedlichen aussagestrukturellen Perspektiven (bewertend und beurteilend; Normensetzend; Vorschläge und Handlungsanleitungen unterbreitend) insgesamt durch eine stellungbeziehende und - im Gegensatz zur Distanz - engagierte Perspektive aus. Analysiert man die dargestellten Befunde mit Rückgriff auf die sich diametral gegenüberstehenden Pole „Distanz“ und „Engagement“⁵⁰⁸,

508 In der Untersuchung von KEINER werden beide Kategorien zur Analyse des „argumentativen Focus“ verwandt und weiter ausdifferenziert. Ein Vergleich bietet sich jedoch nicht an, da KEINERS vierstufiges Kategorienschema (Engagement stark; Engagement mäßig; Distanzierung mäßig; Distanzierung stark) anderen Definitionsmerkmalen und Zuordnungsregeln unterliegt, die sich deutlich von meinem pragmatischen Zugriff unterscheiden [vgl. KEINER, E.: 1999, S. 126-127].

so läßt sich schlußfolgern, daß es insbesondere die Statusgruppe des akademischen Mittelbaus ist, die an einer distanzierten Bearbeitungsweise der Gegenstandsbereiche festhält, während die Gruppe der ProfessorInnen in der Tendenz eine stärker engagierte Betrachtungs- und Bearbeitungsweise einnimmt.

4.3.5 Zusammenfassung und weiterführende Betrachtung

Innerhalb dieser Zusammenfassung soll der herausragende methodische Trend der Zeitschrift, der zusammenfassend gekennzeichnet werden kann als eine eindeutige Praxisorientierung bei gleichzeitiger Verwissenschaftlichung der Beiträge, in Beziehung gesetzt werden zu ergänzenden und gleichgelagerten Befunden aus der universitären Berufs- und Wirtschaftspädagogik und der Erziehungswissenschaft.

Doch zunächst sind noch einige zusammenfassende Erläuterungen zum herausgestellten Trend im methodischen Profil der ZBW zu treffen.

Bereits bei den Betrachtungen zur Wissensstruktur der Abhandlungen der ZBW (s. Pkt. 4.3.2) konnte herausgestellt werden, daß das Gros der Beiträge auf eine wie auch immer geartete Realität Bezug nahm. Die differenziertere Analyse der Methodenverwendung hatte im gewissen Sinne komplementär zu diesem Befund ergeben, daß fast zwei Drittel aller Abhandlungen dem praxisorientierten Methodentyp zuzuordnen waren, wenngleich diese Methodenorientierung im zeitlichen Verlauf um 13,5 Prozentpunkte abgenommen hatte (vgl. Abb. 44). Im Verlauf der weiteren Analyse konnte dieses Ergebnis differenzierter dargelegt werden. Es zeigte sich, daß der praxisbezogene Methodentyp ohne expliziten Theoriebezug im Laufe der Zeit, und insbesondere vom ersten Analysezeitraum 1960-1966 zum zweiten 1968-1974, dramatisch an Gewicht verlor. Von dem Abwärtstrend (von 41,0 % auf 11,5 %) hatten zwar alle anderen Methoden in unterschiedlichem Maße profitiert, jedoch blieb der Typ "Praxisbezogen mit explizitem Theoriebezug" dominierend, so daß daraus gefolgert werden kann, daß sich die ZBW respektive die Disziplin weiterhin der Praxis verpflichtet fühlt. Jedoch - und hier kommt der zweite Aspekt des Trends ins Spiel - konnte die weitgehende Ausgrenzung des

Methodentyps "Praxisbezogen ohne expliziten Theoriebezug" als eine zunehmende Verwissenschaftlichung der Beiträge gedeutet werden, zeichnete sich doch dieser Methodentyp durch eine wenig wissenschaftlich abgesicherte Forschungsweise und eine primäre Orientierung an konkreter Hilfestellung für die Praxis bzw. der Darstellung eben dieser aus. Der Befund der Verwissenschaftlichung der Beiträge wurde zudem gestärkt durch die kontinuierliche Steigerung der Anteile der spezifischen Methodentypen („Theoretisch“; „Empirisch“; „Historisch“). Lag ihr Gewicht zusammengezogen zu Beginn des Betrachtungszeitraumes bei 18,2 Prozent, so erlangten sie im letzten Zeitraum immerhin schon 39,2 Prozent. Die Verwissenschaftlichung der Zeitschrift, d. h. die zunehmende Orientierung auf wissenschaftlich abgesicherte Methoden, ließ sich in der zeitraumbezogenen Betrachtung nicht erst mit der auf die wissenschaftliche Disziplin fixierten Umbenennung der Zeitschrift in „Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik“ (1980) festlegen, sondern sie zeichnete sich bereits gegen Ende der 60er Jahre ab. Die neue Namensgebung war unter dieser Perspektive – wenn überhaupt – ein weit zurückliegender Reflex auf die beschriebene Entwicklung. Gleiches – daran sei erinnert – ist unter dem Aspekt des sozialen Transformationsprozesses der Zeitschrift herausgearbeitet worden. Die Ausgrenzung der Praktiker aus dem berufs- und wirtschaftspädagogischen Kommunikationsraum konnte durch die Analyse ebenfalls auf die Zeitspanne nach 1968 festgelegt werden. Daß die sozialen und methodischen Transformationsprozesse der ZBW in Zusammenhang stehen, ließ sich über die arbeitsbereichsbezogenen Analysen der Methodentypen (s. insbesondere Abb. 23 und 45) eindeutig darlegen.

Die Folgen dieses Prozesses sollen an dieser Stelle nicht eingehender diskutiert werden. Angemerkt sei nur, daß für die Leserschaft außerhalb des Wissenschaftsbetriebes die Verwissenschaftlichung der Themenbearbeitung dazu führt, daß sie „... sich entweder die Zeitschrift auf höchst individualisierte Art an(eignen) – sozusagen in Bruchstücken, die dann in die eigene Lage hinein neu zusammengesetzt werden –, oder sie akzeptiert das Faktum der ... tendenziellen Praxisindifferenz ...“.⁵⁰⁹ Eine dritte Möglichkeit der Leserschaft besteht grundsätzlich darin, sich von der Zeitschrift abzuwenden. Eine Abon-

509 HARNEY, K.; BORMANN, K.; WEHRMEISTER, F.: 1994, S. 394.

nentenerhebung von KIPP läßt darauf schließen, daß Leser der ZBW diese „Alternative“ zunehmend in Betracht ziehen.⁵¹⁰

Wurde die eindeutige Praxisorientierung bei gleichzeitiger Verwissenschaftlichung der Beiträge als Charakteristikum der ZBW hervorgehoben, so kann dieser Befund zur Methodenverwendung an Vergleichsdaten aus dem inneruniversitären Bereich gespiegelt werden. Zunächst stehen Daten zu den methodischen Orientierungen aus berufs- und wirtschaftspädagogischen Dissertationen und Habilitationen zur Verfügung. Diese Vergleichsmöglichkeit ist den Arbeiten von Gerd MACKE zu verdanken, der in seinem Freiburger Projekt „Thematische und methodische Entwicklungen im Fach Erziehungswissenschaft – Analysen zu einigen Aspekten des Formierungsprozesses einer Disziplin“ u. a. die abgeschlossenen Qualifikationsarbeiten der Berufs- und Wirtschaftspädagogik nach den methodischen Zugriffsweisen kategorisiert hat. Seine in der Abbildung 69 dargestellten Ergebnisse liefern ein weiteres Mosaiksteinchen zur Frage nach der methodischen Verankerung der berufs- und wirtschaftspädagogischen Kommunikation, wenngleich einschränkend die Qualifikationsarbeiten dem inneruniversitären Kommunikationsraum zugeschrieben werden müssen. Dieser setzt gemäß der Bedeutung und Zielsetzung von Dissertationen und Habilitationen andere Vorgaben und Maßstäbe an die Methodenverwendung als es gemeinhin die Zeitschriftenredaktionen verlangen oder vorgeben.⁵¹¹

510 Nach der Erhebung von Martin KIPP hatte die ZBW 1977 eine Druckauflage von 2.700 Stück. 1995 belief sich die Auflage nur noch auf 1.050 Stück [vgl. KIPP, M.: 1995, S. 215]. Neuere Daten wurden mir leider vom Verlag verwehrt. Es ist anzunehmen, daß die heutige Auflage noch niedriger anzusetzen ist.

511 Unter der Perspektive, über die Zeitschriftenanalyse disziplinäre Entwicklungen spiegeln zu wollen, ist darüber hinaus der oben angestrebte Vergleich zwischen der ZBW und den berufs- und wirtschaftspädagogischen Dissertationen und Habilitationen methodisch insofern „fragwürdig“, als daß es in Frage steht, „... ob denn die Entwicklung der Qualifikationsarbeiten ... wirklich eine vergleichbare Indikatorfunktion für die disziplinären Tendenzen besitzt wie Zeitschriftenaufsätze“ [LESCHINSKY, A.; SCHÖEPFLIN, U.: 1991, S. 52]. Die Frage kann hier nicht eindringlicher diskutiert werden, auch wenn ich die Daten zu den Qualifikationsarbeiten als Bezugspunkt für das weitere Vorgehen wähle. Die Benennung des Problems schärft gleichwohl den Blick für die begrenzte Reichweite der Vergleichsmöglichkeit und der Ergebnisinterpretation.

Abweichend zu den methodischen Orientierungen in den Abhandlungen der ZBW zeigen MACKES Daten (s. Abb. 69) einen erheblich höheren Anteil bei der empirischen (27,7 %) und historischen Methodenverwendung (16,8 %). Daraus resultiert zugleich ein weitaus geringeres Gewicht des praxisbezogenen Methodentyps (32,1 %). Mit Bezug auf die ZBW stellt sich der Unterschied noch gravierender dar, wenn die Daten zur methodischen Vorgehensweise mit denen der FachvertreterInnen der universitären Berufs- und Wirtschaftspädagogik verglichen werden.

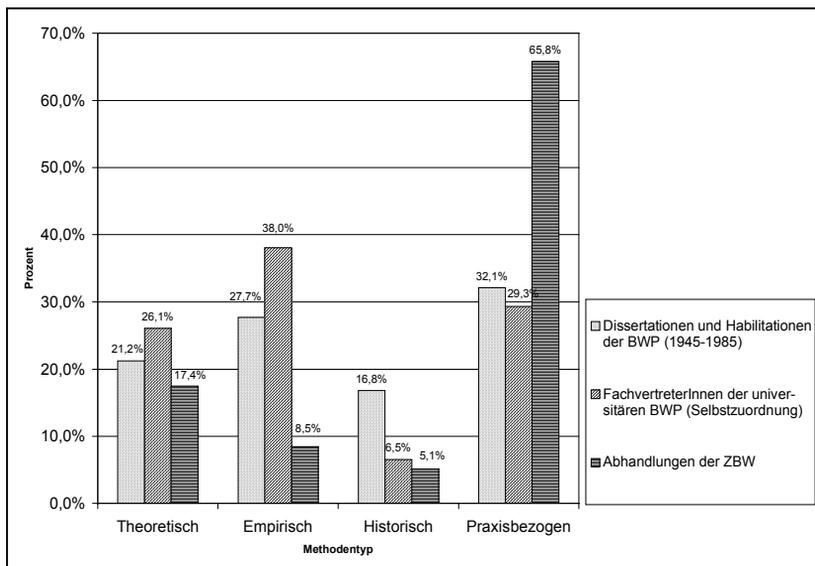


Abbildung 69: Verteilung der Methodenverwendung in den berufs- und wirtschaftspädagogischen Qualifikationsarbeiten, nach der Selbstzuordnung der FachvertreterInnen der universitären BWP und in den Abhandlungen der ZBW⁵¹²

512 Zur Vergleichsproblematik dieser unterschiedlichen Datensätze gelten die gleichen Einschränkungen, die ich bereits beim Vergleich mit der Studie von LESCHINSKY und SCHOEPFLIN getroffen habe (vgl. Fußnote 511).

Der empirische Methodentyp (38,0 %) dominiert das Methodenspektrum, gefolgt von dem praxisbezogenen (29,3 %) und theoretischen Methodentyp (26,1 %). Die historische Forschung (6,5 %) nimmt eindeutig die letzte Position im Methodenspektrum der FachvertreterInnen ein (s. Abb. 69).⁵¹³

Die Schlußfolgerungen aus diesen Vergleichswerten sind nicht eindeutig zu ziehen, sondern fallen eher kontrovers aus.

Auf der einen Seite läßt sich festhalten, daß der praxisbezogene Methodentyp den ersten Rang innerhalb der ZBW und der berufs- und wirtschaftspädagogischen Qualifikationsarbeiten einnimmt und die Orientierung auf praktische Forschung auch bei den FachvertreterInnen häufig vertreten ist (2. Rang).⁵¹⁴

Insofern scheint es einen Konsens in der methodischen Ausrichtung zwischen dem Kommunikationsraum der Zeitschrift, den Qualifikationsarbeiten und der Selbstzuordnung der FachvertreterInnen zu geben.⁵¹⁵

Auf der anderen Seite wird dieser Konsens mit einem genaueren Blick auf die Datenlage brüchig. So ist die Praxisorientierung der ZBW im Vergleich zu den beiden Werten des inneruniversitären Bereichs (Selbstzuordnung der FachvertreterInnen und Qualifikationsarbeiten) mehr als doppelt so häufig. Daraus resultiert für die ZBW eine äußerst heterogene Verteilung im Methodenspektrum. Solche deutlichen Ungleichgewichte wie in der Zeitschrift sind

513 Die Daten wurden dem Forschungsbericht zur Berichterstattung über Berufsbildungsforschung von VAN BUER und KELL entnommen und hier modifiziert zusammengestellt. So konnten die befragten FachvertreterInnen in der Studie ihre methodische Vorgehensweise nach zwei Rängen gewichten und innerhalb der empirischen Forschung nach qualitativer und/oder quantitativer Forschung unterscheiden [vgl. BUER, J. van; KELL, A.: 1998, S. 86-87]. Für den Vergleich wurden die Werte der beiden Rangplätze und die der empirischen Forschungsorientierung zusammengezogen.

514 Bei der direkten Übernahme der Daten zu den FachvertreterInnen aus dem Bericht zur Berufsbildungsforschung wäre ich mit VAN BUER und KELL zu dem Ergebnis gekommen, daß der eindeutige Schwerpunkt der Nennungen im Bereich der praktischen Forschung liegt [vgl.: BUER, J. van; KELL, A.: 1998, S. 86].

515 Die stärkere Nähe in der Verteilung der Daten der beiden letztgenannten „Erhebungsgruppen“ ist wenig überraschend, zumal beide Datenstränge (Selbstzuordnung der FachvertreterInnen und Qualifikationsarbeiten) dem inneruniversitären Bereich zugeordnet werden können.

- abgesehen von der nur marginalen Stellung des historischen Methodentyps - weder bei den Daten zu den Qualifikationsarbeiten noch bei den zur methodischen Selbstfestlegung der FachvertreterInnen zu finden. Daraus resultiert - insbesondere bei den Anteilen des empirischen Methodentyps - ein ausgeprägtes Ungleichverhältnis zwischen der Zeitschrift und dem inneruniversitären Bereich.

Der Befund einer schwachen empirischen Orientierung der ZBW läßt sich jedoch mit einer differenzierteren Analyse der Wandlungstendenzen im Methodengefüge abschwächen. Wird als empirisch nicht nur der Methodentyp ‚Empirisch‘ gefaßt, sondern zugleich die praxisbezogenen Kategorien hinzugenommen, die einen empirischen Anteil ausweisen, dann lassen sich die **empirischen** und **nicht empirischen** methodischen Orientierungen (s. Kapitel III, Pkt. 2.4.4.2.2) gegenüberstellen.⁵¹⁶ Aus der Anzahl der jährlichen Zuordnungen zu diesen beiden zusammengezogenen Kategorien läßt sich wechselseitig der Quotient bilden, wodurch die Entwicklung der relativen Gewichte von empirischen und nicht empirischen methodischen Orientierungen wiedergegeben und grafisch dargelegt werden kann (s. Abb. 70).

516 Zur besseren Nachvollziehbarkeit: Gemäß der Ausführungen im Kapitel III (Pkt. 2.4.4.2.2), werden als empirisch die Methodentypen 1.1, 1.2, 4.1, 4.2, 5.1 und 5.2 zusammengefaßt. Als nicht-empirische Methodentypen verbleiben demnach die Kategorien 2.1, 2.2, 3., 4.3, 5.3 und 6.

Diese Einteilungsweise basiert auf Überlegungen, die EIGLER und MACKÉ zur Erforschung des Status der empirischen Forschung in der Erziehungswissenschaft angestellt haben.

Vgl. EIGLER, G.; MACKÉ, G.: Die Entwicklung der empirischen Forschungsorientierung der Erziehungswissenschaft im Spiegel erziehungswissenschaftlicher Qualifikationsarbeiten. In: INGENKAMP, K.: Empirische Pädagogik: 1970-1990. Eine Bestandsaufnahme der Forschung in der Bundesrepublik Deutschland. Weinheim 1992, S. 50-65. (Band I).

Vgl. auch MACKÉ, G.: Disziplinärer Wandel. Erziehungswissenschaft auf dem Wege zur Verselbständigung ihrer Teildisziplinen? In: KRÜGER, H.-H.; RAUSCHENBACH, T. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche. Weinheim, München 1994, S. 49-68.

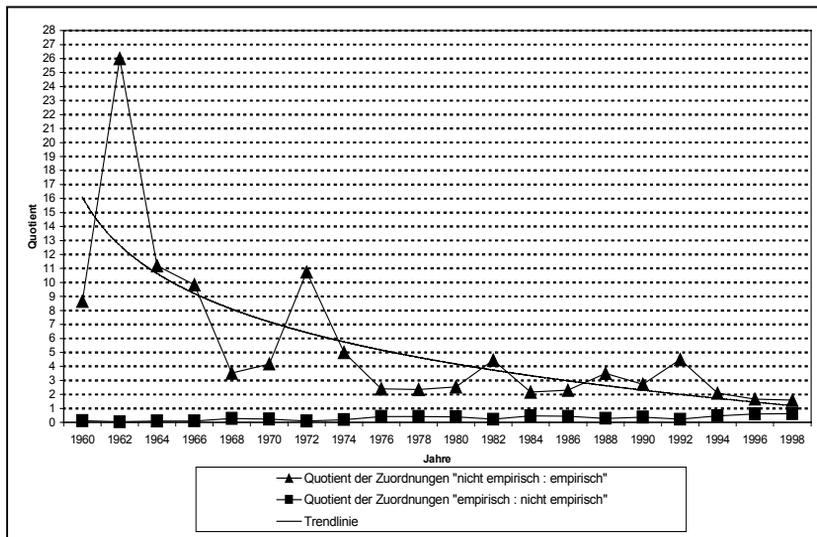


Abbildung 70: Jahresbezogene Entwicklung des Verhältnisses von empirischer und nicht empirischer Methodenorientierung⁵¹⁷

Aus der oben stehenden Abbildung lassen sich drei Phasen eines Wandlungsprozesses herauslesen:

- Von 1960 bis 1976 hat bei stark abnehmender Tendenz (s. Trendlinie) die nicht empirische Orientierung ein deutliches Übergewicht.
- In der Phase von 1978 bis 1992 konsolidiert sich das Übergewicht der nicht empirischen Orientierung, jedoch auf niedrigerem Abstandsniveau.
- Ab 1994 zeichnet sich eine Annäherung an den Gleichgewichtspunkt (Quotient = 1) ab. Dieser wird jedoch im Betrachtungszeitraum nicht erreicht oder gar geschnitten, d. h. eine empirische Forschungsorientierung erlangt innerhalb der ZBW nicht die Oberhand.

⁵¹⁷ Die Datenlage der Abbildung 70 beruht auf den sogenannten „Hauptbeiträgen“ mit einem N von 946.

Wird nach den Trägern der zunehmenden empirischen Orientierung gefragt und dabei zwischen HochschullehrerInnen und DoktorInnen unterschieden, so ist festzustellen, daß sich insbesondere die Gruppe der DoktorInnen mit 63,3 Prozent des empirischen Methodentyps bedienen (HochschullehrerInnen mit 36,7 %; s. Tab. 5 im Anhang 2). Anteilig zum Gesamtaufkommen der jeweiligen Gruppe fällt der prozentuale Unterschied natürlich geringer aus. Die Gruppe der DoktorInnen ist jedoch mit einem durchschnittlichen Anteil von 21,7 Prozent stärker empirisch ausgerichtet, als die Gruppe der HochschullehrerInnen, deren Anteil sich auf 17,7 Prozent beläuft (s. Tab. 6 im Anhang 2). Fokussiert man die Fragestellung auf den Hochschulbereich mit den beiden Gruppen „HochschullehrerInnen“ und „Mittelbau“, dann wird dieses Ergebnis nochmals bestätigt (Mittelbau 66,7 % und HochschullehrerInnen 33,3 %; s. Tab. 7 im Anhang 2). Auch die anteilige Analyse zum Gesamtaufkommen der eigenen Gruppe im Hochschulbereich belegt die starke empirische Orientierung des Mittelbaus (im Durchschnitt: Mittelbau 28,7 % und HochschullehrerInnen 16,1 %; s. Tab. 8 im Anhang 2).

Das Ergebnis einer zunehmenden Angleichung der empirischen und der nicht empirischen Forschungsorientierung muß jedoch dahingehend einschränkend gedeutet werden, daß dieser rund zur Hälfte durch den praxisbezogenen Methodentyp mit empirischen Anteilen getragen wird. Diese Anteile genügen oftmals nicht den Standards der quantitativen oder qualitativen Sozialforschung. Dennoch zeichnet sich ab, daß zur Sicherung der Argumentation in den einzelnen Beiträgen verstärkt Rückgriff auf empirische Daten genommen wird. Damit entsprechen die AutorInnen der ZBW im zunehmenden Maße den Forderungen eines Teils der Fachvertreter der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, die vehement die empirische Absicherung von Forschungsleistungen einklagen.⁵¹⁸ Gleichwohl kann nicht von einem Strukturwandel in

518 Vgl. ACHTENHAGEN, F.: Entwicklung der Berufsbildungsforschung seit Veröffentlichung der DFG-Denkschrift im Jahr 1990. In: KAISER, F.-J. (Hrsg.): Berufliche Bildung in Deutschland für das 21. Jahrhundert. Dokumentation des 4. Forums Berufsbildungsforschung 1999 an der Universität Paderborn. Nürnberg 2000, S. 27-29. (Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung; Band 238; zugleich: Beiträge zur Berufsbildungsforschung der AG BFN; Nr. 4).

der Methodenverwendung in der Art gesprochen werden, daß sich die Zeitschrift respektive die Disziplin zu einer empirisch forschenden Sozialwissenschaft entwickelt hat.

Trotz dieser einschränkenden Bemerkungen bleibt die mangelnde „Deckungsgleichheit“ in der Methodenorientierung innerhalb der ZBW und dem inneruniversitären Bereich bestehen.⁵¹⁹ Dabei muß die engere Bindung an wissenschaftlich abgesicherten Methoden sowie die Praxisindifferenz der Abhandlungen nicht zwangsläufig auf Seiten der universitären Disziplin liegen, wie am Beispiel der ZfP und der Erziehungswissenschaft aufgezeigt werden kann.

Die Ergebnisse der Analyse der methodischen Orientierung in der ZfP fassen LESCHINSKY und SCHOEPLIN folgendermaßen zusammen:

„Die wirkliche Besonderheit der ‚Zeitschrift‘ kommt jedoch in dem hohen Anteil theoretischer und in der extrem geringen Bedeutung praxisbezogener Aufsätze zum Ausdruck. [...] Denn mit dieser Tendenz zur Theorie, die sich in den vergangenen Jahren noch stärker ausgeprägt hat, unterscheidet sich die ‚Zeitschrift‘ deutlich von den Entwicklungspfaden jeder einzelnen erziehungswissenschaftlichen Teildisziplin: Nirgends haben theoriebezogene

519 Aus dieser Sachlage könnten in zweierlei Hinsicht Spannungsverhältnisse erwachsen. Auf der einen Seite wäre aus der Sicht der ZBW zu fragen, wie stark sie noch in der universitären Disziplin verankert ist bzw. je war, und auf der anderen Seite wäre aus Sicht der universitären Abnehmer zu klären, inwieweit sie sich in dem methodischen Profil – d. h. zugleich in der Argumentationsführung – der Zeitschrift wiederfinden.

Zur Beantwortung dieser Fragen müßten Untersuchungen angestellt werden, die weit über das Forschungsdesign der vorliegenden Studie hinausgehen. Ohne diesen Weg beschreiten zu können, lassen sich jedoch mit aller Vorsicht vordergründige Anzeichen eben solcher Spannungen ausmachen. Zur ersten Frage sei mit dem Blick auf die Daten zur AutorInnenenschaft der ZBW auf die geringe Präsenz der Sektionsmitglieder respektive Gelehrten der BWP verwiesen (s. Pkt. 3.5.3). Bezüglich der zweiten Frage ist – mit noch größerer Vorsicht – auf die bereits erwähnte rückläufige Abonnentenanzahl der ZBW hinzuweisen. Einer Klärung bedarf es in diesem Zusammenhang auch, welche Zeitschriften oder sonstige Publikationsorgane die FachvertreterInnen zur Publikation ihrer Forschungsergebnisse nutzen und inwieweit die methodische Ausrichtung dieser Medien bei der Wahl eine Rolle spielt.

Es liegen also gute Gründe vor, diesen Fragestellungen an anderer Stelle nachzugehen, insbesondere weil universitäre Disziplinen auf ein eigenes (Zeitschriften-)Medium zur Präsentation ihrer Forschungsergebnisse (Außenperspektive) und zur Sicherstellung des inneren Zusammenhalts der scientific community (Innenperspektive) angewiesen sind.

Arbeiten ... ein derartiges Gewicht wie in der ‚Zeitschrift‘.⁵²⁰ Das nachfolgende Schaubild verdeutlicht diesen Sachverhalt.

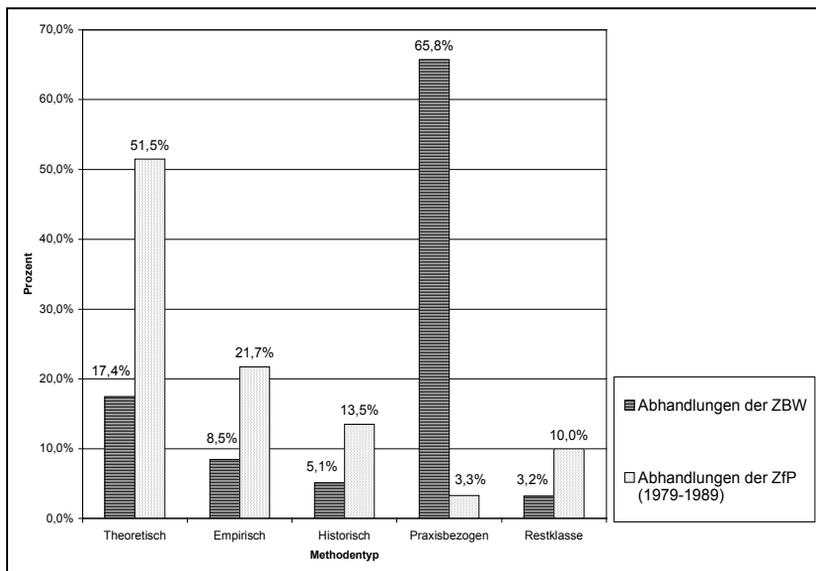


Abbildung 71: Verteilung der Methodenverwendung in den Abhandlungen der ZBW und ZfP⁵²¹

520 LESCHINSKY, A.; SCHOEPFLIN, U.: 1991, S. 23.

521 Bei dem oben angelegten Vergleich mit der ZfP beziehe ich mich auf die Untersuchung von LESCHINSKY und SCHOEPFLIN, weil sie im Vergleich zu der eigenen Studie ein anschlussfähiges Kategoriensystem verwenden. Anders stellt sich die Situation bei der Untersuchung von KEINER dar. Seine Studie bezieht sich zwar auf einen längeren Zeitraum und wäre somit für den Vergleich im Längsschnitt besser geeignet, besitzt jedoch kein vergleichbares Kategoriensystem zur Erfassung der methodischen Orientierung der Zeitschriftenbeiträge. Zur Verdeutlichung: KEINER verwendet einen von meiner Studie deutlich abweichenden ‚Empirie-Begriff‘: „Nimmt man als ‚empirisch‘ alle diejenigen Beiträge, die im Anspruch auf ‚Realgeltung‘ auftreten, also sich auf eine wie auch immer konstruierte ‚Wirklichkeit‘ als Korrespondenz beziehen – sei es in **Form eines Praxisberichts, einer phänomenologischen Deskription und Explikation** (Hervorhebung: J. K.) oder eines komplexen Forschungsansatzes nach den Regeln der empirischen Sozialforschung und Statistik – dann zählen mit 48% der Methodenrechnung außerordentlich viele Beiträge zu diesem Methodentypus“ [KEINER, E.: 1999, S. 211]. Die Kategorie ‚Praxis‘ wird in KEINERS Kategorisierung nicht separat ausgewiesen, sondern subsumiert unter der Kategorie ‚Empirie‘, mit der von ihm selbst erkannten Folge von „unglaublich“ hohen Anteilen des empirischen Methodentyps am gesamten Methodenspektrum.

Die Betrachtungen der Datensäulen zur ZiP belegen, daß in ihr die wissenschaftliche Bearbeitung von Themen ohne direkten Bezug zur Praxis erfolgt. Die in den Beiträgen der ZiP deutlich werdende Praxisindifferenz steht konträr zu den methodischen Entwicklungspfaden der Erziehungswissenschaft als universitäre Disziplin. Das nachfolgende Zitat aus der Studie von BAUMERT und ROEDER zur wissenschaftlichen Orientierung der hauptberuflichen ProfessorInnen der Erziehungswissenschaft mag diesen Sachverhalt belegen.

„Im Laufe der Expansion ging die Einbettung der traditionellen Praxisorientierung der Pädagogik in theoretisch-historischer Forschung verloren, ohne daß die empirische Forschung an ihre Stelle treten konnte. Statt dessen gewann eine Wissenschaftskonzeption an Boden, nach der die wissenschaftliche Tätigkeit im Unterschied zur theoretisch-historischen oder empirischen Forschung offenbar pragmatischer der Optimierung praktisch-pädagogischen Handels dienen soll.“⁵²²

Eine deutliche Praxisindifferenz auf der einen und eine geringe Deckungsgleichheit in der methodischen Ausrichtung im Vergleich zur universitären Disziplin auf der anderen Seite charakterisiert das Bild und die Stellung der Beiträge in der ZiP. Erklärbar wird dieser Sachverhalt, wenn der ZiP die übergreifende Funktion eines „Theorielieferanten“ für die erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen zugewiesen wird.

Diese Funktion eines „Theorielieferanten“ sieht ZABECK für die Erziehungswissenschaft mit Blick auf die BWP als gegeben an, wenn er formuliert:

„Die rationale Rekonstruktion der Berufs- und Wirtschaftspädagogik erschließt die Einsicht, daß unsere Teildisziplin weder über einen eigenen Gegenstand noch über einen eigenen erkenntniskonstituierenden Aspekt verfügt. Ihr Aspekt entspricht dem der Erziehungswissenschaft überhaupt. [...]

Zur Anschlußfähigkeit der Studie von LESCHINSKY und SCHOEPLIN muß einschränkend hinzugefügt werden, daß der von ihnen gewählte Betrachtungszeitraum nicht dem der eigenen Analyse entspricht. Daraus ergeben sich methodische Vergleichsprobleme, die aber in Ermangelung einer „besseren“ Datenlage in Kauf genommen werden müssen. Wenn gleich deshalb die Daten nicht 1:1 verglichen und analysiert werden können, liefern sie - mit aller Vorsicht - zumindest trendhafte Vergleichsmöglichkeiten.

522 BAUMERT, J.; ROEDER, P. M.: „Stille Revolution“. Zur empirischen Lage der Erziehungswissenschaft. In: KRÜGER, H.-H.; RAUSCHENBACH, T. (Hrsg): Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche. Weinheim, München 1994, S. 45.

Wenn die Berufs- und Wirtschaftspädagogik ohne eigenen Aspekt ist, wenn sie gewissermaßen am allgemeinen pädagogischen Grundgedanken *partizipiert*, dann ist sie auf die Dienste einer Allgemeinen Pädagogik angewiesen, deren Aufgabe - alle Besonderen Pädagogiken übergreifend - darin bestünde, das Selbstverständnis der Disziplin, ihre Kategorien bzw. Begriffe und ihre normativen Prinzipien zu klären sowie im Dialog mit der Wissenschaftslehre die Methoden und Paradigmen prüfend zu elaborieren, mittels derer es möglich erscheint, die verschiedenen erziehungsrelevanten Fragen der Öffentlichkeit zum Komplex des Generationenwechsels befriedigend zu beantworten.^{523/524}

In der Gegenüberstellung der methodischen Orientierungen innerhalb der Beiträge der ZfP und der ZBW (s. Abb. 71) verdichtet sich die Annahme, (die bereits innerhalb der thematischen Analyse aufgekommen ist; s. Pkt. 3.5.4), daß die ZfP, als Zeitschrift der Allgemeinen Pädagogik, als „Theorielieferant“ fungiert. Die konsequente theoretische Ausrichtung der Abhandlungen der ZfP kann unter Berücksichtigung der von ZABECK aufgeführten Aufgaben einer Allgemeinen Erziehungswissenschaft als Bemühung angesehen werden, die sich weiter ausdifferenzierende Disziplin zusammenzuhalten. Denn ein „multidisziplinäres Fachgebiet“⁵²⁵ läßt sich durch eine Zeitschrift (ZfP) nur

523 ZABECK, J.: 1998, S. 181-182.

524 Daß die Allgemeine Erziehungswissenschaft die Aufgabe zu übernehmen hat, Theorieansätze und Grundbegriffe zu entwickeln und zu präzisieren, um den Teildisziplinen diese zur Verfügung zu stellen, beschreibt eine „genetisch bedingte“ Funktion, die mit der Ausdifferenzierung der Erziehungswissenschaft von den entstandenen Teildisziplinen in Frage gestellt wird. Die Fragen nach den disziplinären Grundlagen werden zunehmend auch in den Teildisziplinen gestellt und beantwortet, was die Allgemeine Pädagogik in eine „Identitäts- und Sinnkrise“ hinein manövriert hat.

Zur Neukonzeptionierung der Aufgaben und Funktionen der Allgemeinen Erziehungswissenschaft vgl. KRÜGER, H.-H.: Allgemeine Pädagogik auf dem Rückzug? Notizen zur disziplinären Neuvermessung der Erziehungswissenschaft. In: KRÜGER, H.-H.; RAUSCHENBACH, T. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche. Weinheim, München 1994, S. 115-130.

525 LESCHINSKY, A.; SCHOEPFLIN, U.: 1991, S. 23.

repräsentieren, wenn von ihr eine Stellung oberhalb der praxisnahen Handlungsfelder eingenommen wird, also die Fragestellungen im Modus der theoretischen Bearbeitung, d. h. zugleich in abstrakter und allgemeiner Art, aufgenommen und bearbeitet werden.⁵²⁶

Von dem theorielastigen Profil der ZfP ist die ZBW in der methodischen Ausrichtung ihrer Beiträge weit entfernt.⁵²⁷ Im Vergleich zur ZfP repräsentiert sie stärker die Idee einer praktischen Wissenschaft, die, wie gezeigt werden konnte (s. Abb. 69), auch weitestgehend von den FachvertreterInnen der universitären Disziplin geteilt wird. Aus der methodischen Perspektive einer praktischen Wissenschaft darf jedoch keinesfalls geschlossen werden, daß der Kommunikationsprozeß innerhalb der ZBW auf die konkrete Hilfestellung für die Praxis ausgerichtet ist.

526 Diese mögliche Funktion der ZfP schreiben ihr auch LESCHINSKY und SCHOEPFLIN zu. Sie merken aber auch kritisch an, daß zugleich „... die ambitionierte Suche nach theoretischen Antworten den disziplinären Zusammenhalt verfehlen (kann)“ [LESCHINSKY, A.; SCHOEPFLIN, U.: 1991, S. 24-25]. Insbesondere, weil sich die Vertreter der Erziehungswissenschaft der Idee einer praktischen Wissenschaft verpflichtet fühlen und somit das Theorieangebot der ZfP in einer zunehmenden Isolierung zur Abnehmerseite gelangen könnte.

527 Inwieweit sich solche Differenzen zur ZfP in den Zeitschriften der anderen Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft wiederfinden lassen, ist ungeklärt und somit ein Forschungsdesiderat eben dieser Teildisziplinen.

Wie auch die nachstehende Grafik belegt,⁵²⁸ werden die Beiträge im abnehmenden Maße in praktisch-konstruktiver Absicht verfaßt. Es überwiegt eine beschreibende und darstellende sowie zunehmend eine beurteilende und bewertende Beitragserstellung.

528 Anhand der curricularen und didaktischen Abhandlungen (Gruppe 33), die ein hohes Maß an Konstruktionshilfestellung erwarten lassen, läßt sich der oben getroffene Befund aufzeigen.

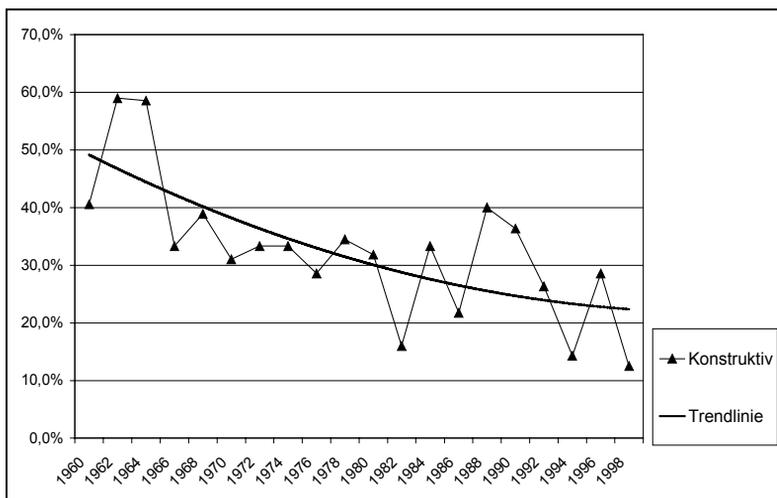


Abbildung 72: Jahrgangsbezogene Entwicklung des Methodentyps „Konstruktiv“ innerhalb der curricularen und didaktischen Abhandlungen (Gruppe 33)

*„Wissenschaft ist auf zweierlei Betrachtungsebenen angewiesen. Nicht allein die jeweiligen Untersuchungsgegenstände sind zu bearbeiten, sondern immer auch die Erkenntnisprozesse selbst, ihre Voraussetzungen wie ihre externen Wirkungen. ‘Wissenschaftliche Selbstreflexion’ ist das Stichwort.“*⁵²⁹

Kapitel V

Schlußbetrachtung

1 Vorbemerkungen

Mit der vorliegenden inhaltsanalytischen Untersuchung ist der Anspruch verfolgt worden, den Umfang an geprüftem Wissen über soziale und kognitive Entwicklungs- und Veränderungsprozesse der Berufs- und Wirtschaftspädagogik zu steigern, um so ein der Realität entsprechendes (Teil-)Bild über die Verfaßtheit der Berufs- und Wirtschaftspädagogik als wissenschaftliche Disziplin darlegen zu können. Die zur Zielerreichung angewandte quantifizierende Inhaltsanalyse sollte dabei als ein tragfähiges forschungsmethodisches Instrument der Wissenschaftsforschung herausgestellt werden.

Die Schlußbetrachtung soll zunächst der Erörterung der Frage dienen, inwieweit der oben genannte Anspruch realisiert werden konnte. Anschließend sollen Hinweise aufgeführt werden, die den weiteren Forschungsbedarf in der Disziplinerforschung herausstellen.

529 PASTERNAK, P.: Von der Reflexion der Disziplinen In: Erziehung und Wissenschaft 47 (1997) 1, S. 10.

2 Das Instrumentarium und der empirische Gehalt der Studie

In der empirischen Wissenschafts- und Disziplinforschung ist das Instrument der Inhaltsanalyse bisher nur selten eingesetzt worden. „... Nach unserer Kenntnis (ist) der Versuch, Wissenschaftsentwicklung einer Disziplin über einen größeren Zeitraum auf der Grundlage eines relativ umfangreichen Korpus inhaltsanalytisch zu rekonstruieren, gegenwärtig im Bereich von Wissenschaftsforschung noch singulär ...“⁵³⁰

Der von MACKE registrierte Mangel an forschungspraktischen Erfahrungen mit diesem Instrument einerseits und das breite forschungsparadigmatische Anwendungsspektrum der Inhaltsanalyse von einer quantitativen bis qualitativen Ausrichtung (s. Kap III) andererseits, verhindert zum jetzigen Zeitpunkt eine umfassende und abschließende Bewertung der methodologischen Frage, inwieweit Prozesse der Wissenschafts- und Disziplinentwicklung generell mit einem inhaltsanalytischen Instrumentarium abbildbar und interpretierbar gehalten werden können.

Die Leistungsfähigkeit der Inhaltsanalyse für die Wissenschafts- und Disziplinforschung kann deshalb nur am Stand der eigenen Ergebnisse expliziert und beurteilt werden, d. h. zugleich, daß die Grenzen des zur Anwendung gelangten Forschungsdesigns mitbedacht werden müssen. Um die Leistungsfähigkeit der Inhaltsanalyse zu dokumentieren sollen beispielhaft auffällige Ergebnisse der vorliegenden Studie in groben Strichen nochmals herausgestellt werden, ohne die Befunde im Detail wiederholen zu wollen.

In bezug auf die *soziale Analysedimension* hat die Untersuchung empirisch abgesichertes Wissen über die zeitraumbezogene Zusammensetzung des Korpus der Personen geliefert, die sich an dem berufs- und wirtschaftspädagogischen Kommunikationsprozeß in der ZBW beteiligten. So konnte die Untersuchung zum Beispiel zeigen,

- daß sich der berufs- und wirtschaftspädagogische Kommunikationsraum durch einen offenen Zugang auszeichnet. Von einer Meinungsführer-

530 MACKE, G.: 1989, S. 99.

schaft einiger weniger AutorInnen kann innerhalb des berufs- und wirtschaftspädagogischen Kommunikationsraumes nicht gesprochen werden. Im Durchschnitt des gesamten Betrachtungszeitraumes publiziert jede Person bzw. AutorInnenkooperation 1,5mal in der ZBW. Allein 76,11 Prozent der AutorInnen haben nur einen Beitrag in der Zeitschrift veröffentlicht.

- daß sich die autorInnenbezogene Offenheit auch in den Arbeitsbereichen der AutorInnen widerspiegelt. Eine Verdichtung des kommunikativen Raumes auf dem Hochschulbereich liegt nicht vor, gleichwohl dominieren die AutorInnen dieses Arbeitsbereiches den berufs- und wirtschaftspädagogischen Kommunikationsraum (seit Mitte der 70er Jahre mit einem Anteil von durchschnittlich 57 Prozent).
- daß von einer Schließung bzw. Verdichtung der sozial-kommunikativen Zusammenhänge zwischen der klassifizierten Gruppe der berufs- und wirtschaftspädagogischen FachvertreterInnen und des kommunikativen Raumes der ZBW nicht gesprochen werden kann. Die geringe Repräsentanz der FachvertreterInnen in der Zeitschrift bei gleichzeitig konstatiertem autorInnenbezogener Offenheit kann formal als Indikator für eine wenig gefestigte berufs- und wirtschaftspädagogische scientific community gedeutet werden und bedarf - soviel sei vorweggenommen - weiterer Nachforschungen.
- daß die (Schul-)Praktiker von der bescheinigten Offenheit des Kommunikationsraumes nicht profitieren. Zu Beginn der 70er Jahre werden sie zunehmend aus dem Kommunikationsraum der Berufs- und Wirtschaftspädagogik ausgegrenzt, und die verbleibenden AutorInnen erhalten tendenziell nur dann eine Publikationschance, wenn sie einen Doktorgrad vorweisen können.
- daß der Hang zu einer Publikationskooperation nur wenig ausgeprägt ist. Seit Mitte der 70er Jahre häufen sich zwar gemeinschaftliche Arbeiten, im Durchschnitt werden jedoch nur 11,0 Prozent der Beiträge in Kooperation verfaßt.
- daß Frauen im Kommunikationsraum der ZBW mit durchschnittlich 7,0 Prozent deutlich unterrepräsentiert sind.

Die Analysen der *kognitiven Erhebungseinheiten* haben a) einen differenzierten Einblick über die im berufs- und wirtschaftspädagogischen Diskurs verhandelten Themen geliefert und b) zugleich die inneren Strukturen der Beitragsbearbeitung sichtbar werden lassen.

ad a) Bezüglich der behandelten Themen erlangte der Leser / die Leserin quantitativen Aufschluß über die im berufs- und wirtschaftspädagogischen Diskurs verhandelten Themen und deren Vorkommen im Zeitverlauf. Geliefert wurde damit nicht nur ein zeitbezogener Überblick über Themen und deren Trends, sondern zugleich eine Defizitanalyse, die sich auf einzelne Themen und Themenbereiche wie auf die in den Beiträgen angesprochenen Ausbildungsstufen beruflicher Bildung bezieht. Hierzu konnte die Studie u. a. aufzeigen,

- daß curricular-didaktische und institutionelle Themenstellungen eindeutig den größten Anteil im berufs- und wirtschaftspädagogischen Kommunikationsraum einnehmen. Während curricular-didaktische Abhandlungen im Betrachtungszeitraum gleichbleibend häufig bearbeitet werden, verlieren jedoch institutionelle Fragestellungen im Zeitverlauf deutlich an Gewicht.
- daß sich die theoretisch grundlegenden Abhandlungen zumeist auf den Lernort Schule beziehen. Der Lernort Betrieb wird nur selten einer theoretisch grundlegenden Analyse unterzogen, so daß besonders hier Forschungsdesiderate ausgemacht werden können.
- daß wissenschaftstheoretische und methodologische Fragen nur einen äußerst geringen Stellenwert im berufs- und wirtschaftspädagogischen Kommunikationsspektrum einnehmen.
- daß selbst in dem praxisnahen Operationsfeld der curricular-didaktischen Abhandlungen, der direkte Bezug zur Praxis aufgegeben wird. Didaktische Frage- und Problemstellungen werden zunehmend im Modus einer abstrakt-allgemeinen Art bearbeitet und nicht auf eine konkrete, aus der Praxis gewonnene Problemstellung bezogen.
- daß sich die Beiträge entweder auf die berufliche Erstausbildung beziehen oder eben keine Ausrichtung auf eine bestimmte Ausbildungsstufe erfolgt. Eine quantitativ untergeordnete Rolle spielen Abhandlungen, die

die Ausbildungsstufe „Vorberuflichen Bildung oder „Beruflichen Weiterbildung“ thematisieren. Deutlich wird damit die einengende Perspektive des berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschungs- und Erkenntnisgebietes auf die Erstausbildung und innerhalb dieser Ausbildungsstufe die Fokussierung auf den Lernort Schule. Der Lernort Betrieb nimmt mit einem Anteil von durchschnittlich 5,2 Prozent einen geringen Stellenwert ein, der deutlich unter seiner qualifikatorischen und edukativen Bedeutung im System der dualen Ausbildung liegt.

- ad b) Durch Analyse der angewandten Methoden, intendierte Aussage- und Wissensstrukturen und deren jeweiligen Konjunkturen im Zeitverlauf wurden mit der Studie Fragen beantwortet, die sich auf die inneren Strukturen der Aufsatzbearbeitung bezogen. Herausgehoben werden sollen an dieser Stelle nochmals die diagnostizierten Entwicklungsveränderungen in der Methodenverwendung und intendierten Aussagestruktur der Abhandlungen. Die Analyse dieser beiden Bereiche konnte aufzeigen,
- daß sich der kommunikative Diskurs in der ZBW durch eine zunehmende „Verwissenschaftlichung“ bei gleichzeitiger Beibehaltung der Praxisorientierung auszeichnet. Deutlich wird dieser Befund zum einen an der stetigen Abnahme der beiden praxisbezogenen Methodentypen und der damit zusammenhängenden Stärkung des „theoretischen“, „empirischen“ und „historischen“ Methodentyps und zum anderen an dem Wandlungsprozeß innerhalb des praxisorientierten Methodengefüges von einer Praxisorientierung ohne expliziten Theoriebezug hin zu einer Praxisorientierung mit explizitem Theoriebezug.
 - daß der Trend zur „Verwissenschaftlichung der Beiträge“ sich auch in der Kategorie „intendierten Aussagestruktur“ widerspiegelt. Insgesamt nimmt der Aussagetyt „Konstruktiv“ und „Präskriptiv“ zugunsten evaluativ ausgerichteter Abhandlungen ab. Der Rückgang des Items „Konstruktiv“ wird besonders im (Berufs-)Schulbereich deutlich, während ein Anstieg der Kategorie „Evaluativ“ im (Berufs-)Schul- und Hochschulbereich nachzuweisen ist.

Mit der soeben dargelegten Betrachtung ist die im Forschungsdesign angelegte Möglichkeit der kombinatorischen Auswertung aller Einzelkategorien angesprochen worden. Die Einzelergebnisse sollen aufgrund ihrer zeitlichen Differenziertheit nicht nochmals im Detail vorgestellt werden. Bezüglich der forschungsmethodischen Präferenzen einzelner Forschergruppen konnte durch die Studie aber beispielsweise herausgestellt werden,

- daß zu Beginn des Betrachtungszeitraumes (1960-1966) der akademische Mittelbau und die HochschullehrerInnen in ihrer methodischen Ausrichtung nahezu identische Verläufe aufweisen. Die praxisbezogenen Methodentypen dominieren das Methodenspektrum (HochschullehrerInnen 47,9 %; Mittelbau 58,1 %), während sich bei beiden Statusgruppen der Methodentyp „Historisch“ um die 12 Prozentmarke, der Methodentyp „Theoretisch“ um die 20 Prozentmarke und der Methodentyp „Empirisch“ um die 1 Prozentmarke bewegt.

Am Ende des Betrachtungszeitraumes weisen die beiden Gruppen beachtliche Unterschiede in den methodischen Grundorientierungen auf. Deutlich wird dies insbesondere bei der stärkeren theoretischen Orientierung der HochschullehrerInnen (28,8 % gegenüber 19,0 % beim Mittelbau) und der zunehmenden Hinwendung des Mittelbaus zum Methodentyp „Empirisch“ (19,0 % gegenüber 5,8 % bei den HochschullehrerInnen).

Die analysierten Zusammenhänge von Themen, Ausbildungsstufen und Forschungsmethoden sollen hier nur an einem Beispiel nochmals verdeutlicht werden. So konnte die Studie belegen,

- daß sich didaktisch-curriculare Fragestellungen überwiegend auf die berufliche Erstausbildung mit dem Lernort Schule beziehen (58,8%) und demgegenüber die Ausbildungsstufen „Vorberufliche Bildung“ (6,7 %), „Berufliche Erstausbildung mit dem Lernort Betrieb“ (2,2 %) und „Berufliche Weiterbildung“ (10,4 %) nur selten einer curricular-didaktischen Betrachtungsweise unterzogen werden. Aus Sicht der Forschungsmethoden zeigt die Studie, daß die Bearbeitung curricularer und didaktischer Abhandlungen zumeist unter der Verwendung der praxisbezogenen Methodentypen erfolgt. Eine theoretische (13,9 %) und mehr noch empirische (7,3 %) oder historische (1,0 %) Durchdringung dieses

Themenfeldes erfolgt äußerst selten. Dieser Befund wirkt sich natürlich auf die drei wenig besetzten Ausbildungsstufen besonders negativ aus.

Die Bildung und Entwicklung des sozialen Substrates, der thematischen Gestalt, der Forschungsmethodik usw. innerhalb des berufs- und wirtschaftspädagogischen Kommunikationsraumes ließ sich zudem mit ähnlich gelagerten Studien vergleichen, so daß LeserInnen von den Abhängig- und Unabhängigkeiten, den sozialen und kognitiven Charakteristika und Eigentümlichkeiten der Disziplin im zeitlichen Verlauf mehr erfahren haben. Unter diesem Aspekt zeigte sich deutlich,

- daß die schwache empirische und historische Ausrichtung der Beiträge der ZBW sich nicht mit den forschungsmethodischen Ausrichtungen der Dissertationen und Habilitationen in der BWP und den Selbstzuordnungen der berufs- und wirtschaftspädagogischen FachvertreterInnen deckt.
- daß die ZBW als Zeitschrift der erziehungswissenschaftlichen Teildisziplin Berufs- und Wirtschaftspädagogik eine praxisbezogenere Ausrichtung einnimmt als die theorieorientierte ZfP, die als Zeitschrift der Allgemeinen Erziehungswissenschaft die Disziplin als Ganzes zu repräsentieren hat.

Es sei nochmals erwähnt, daß es innerhalb der Schlußbetrachtung nicht darum ging, alle Ergebnisse der Studie nochmals in gebündelter Form darzulegen. Die soeben beispielhaft vorgestellten Befunde wurden aufgeführt, um an ihnen die Leistungsfähigkeit der Inhaltsanalyse für die Wissenschafts- und Disziplinforschung zu verdeutlichen.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, daß die interessierten Berufs- und WirtschaftspädagogInnen mit dem Studium dieser Untersuchung eine Vielfalt an gesichertem empirischen Wissen über ihre Disziplin gewonnen haben. Der empirische Ertrag der vorliegenden Untersuchung, das ist hier deutlich geworden, ist gegeben und die Inhaltsanalyse hat sich innerhalb dieses Forschungsprojekts als ein Instrument erwiesen, mit dem ein Teil des kommunikativen Raumes der Berufs- und Wirtschaftspädagogik aufgeschlossen und rekonstruiert werden konnte. Eine Steigerung der Erträge, d. h. eine

Erhöhung unseres Wissens von der Disziplin, ist insofern von zukünftigen Anschlußanalysen abhängig, die für weitere Transparenz innerhalb berufs- und wirtschaftspädagogischer Kommunikationsprozesse zu sorgen hätten. Damit ist die Frage nach den Forschungsdesideraten aufgeworfen.

3 Der weitere Forschungsbedarf

In der Einleitung dieser Arbeit ist der defizitäre Stand der empirischen Wissenschafts- bzw. Disziplinforschung innerhalb der Berufs- und Wirtschaftspädagogik anhand einer Systematisierung von Input-, Struktur- und Outputbetrachtung dargelegt worden. Es konnte festgestellt werden, daß der nachfolgende für die Erziehungswissenschaft gefällte TENORTSche Befund eine noch größere Gültigkeit für die Situation innerhalb der Berufs- und Wirtschaftspädagogik erlangt:

„Aber genau besehen, in einem präzisen Sinne, kennen wir die Struktur erziehungswissenschaftlich-pädagogischer Kommunikation nicht, weder Zentrum noch Peripherie, weder ‚Innen‘ noch ‚Außen‘, kaum ‚Oben‘ und ‚Unten‘ (und schon gar nicht kennen wir die steuernden Instanzen, ‚Parlament‘, ‚Zentralkomitee‘ oder ‚Politbureau‘ des Faches).“⁵³¹

Die defizitäre empirische Kenntnislage über die Verfaßtheit der disziplinären Berufs- und Wirtschaftspädagogik konnte aufgrund der Komplexität des Forschungsfeldes durch die vorliegende Studie nur ein Stück geschlossen werden. Durch die gewonnenen (Teil-)Ergebnisse ließ sich kein fertiges Bild der Disziplin zeichnen, sondern es wurden allenfalls erste Konturen eines Bildes sichtbar. Damit offenbart sich weiterer Handlungsbedarf, der zu neuen Projekten innerhalb der Wissenschafts- bzw. Disziplinforschungen führen sollte. Die Konzeptionierung entsprechender Forschungsprojekte oder gar übergreifender Forschungsprogramme stehen innerhalb der Disziplin meines Wissens noch aus und kann an dieser Stelle nicht vorgenommen werden. Es sollen jedoch zum Abschluß der Arbeit einige notwendige, pragmatisch

531 TENORTH, H.-E.: 1990, S. 24.

orientierte Forschungsaufträge aufgezeigt werden, welche im engeren Zusammenhang mit der vorliegenden Arbeit stehen und die meines Erachtens in zukünftige Forschungsprogramme aufzunehmen wären.

- Mit Bezug auf die soziale Analysedimension der eigenen Untersuchung wären weiterführende Projekte wünschenswert, welche die AutorInnen ins Zentrum der Forschung nehmen und historisch wie aktuell nach der Zusammensetzung des Personenkorpusse einer wie auch immer konzeptualisierten Berufs- und Wirtschaftspädagogik⁵³² fahnden, um zugleich die Reputation und Dominanz bestimmter AutorInnen und AutorInnengruppen zu analysieren sowie lokale Wissenschaftskulturen⁵³³ zu lokalisieren.
- Im Zusammenhang mit den erstgenannten Projekten könnten kollektivbiographische Arbeiten stehen, die spezialisierter nach der universitären Personenrekrutierung⁵³⁴ forschen. Von Interesse wären u. a. Fragen zur „wissenschaftlichen Schulbildung“ und zur Autonomisierung sozialer Reproduktionsprozesse⁵³⁵ innerhalb der universitären Berufs- und Wirtschaftspädagogik.
- Von besonderer Bedeutung wären Projekte, welche die kognitiven Analyseaspekte (insbesondere die Themen- und Methodenkonjunkturen) der vorliegenden Studie auf ein „neues“ Datenmaterial beziehen. Dabei ist

532 Möglichkeiten der Konstruktion eines Personenkorpus der Erziehungswissenschaft und den damit verbundenen Schwierigkeiten diskutiert HELM, L.: 1994, S. 169-188.

533 Lokale Wissenschaftskulturen empirisch identifizieren zu wollen ist innerhalb der Erziehungswissenschaft ein wenig erforschtes Feld. Erste Ansätze hierzu liefern LANGEWAND A.; PRONDCZYNSKY, A. von (Hrsg.): Lokale Wissenschaftskulturen in der Erziehungswissenschaft. Weinheim 1999. (Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft; Band 20).

534 Zur Disziplinrekrutierung äußert sich RAUSCHENBACH, T.: Expansion ohne Konturen? Disziplinrekrutierung im Spiegel von Stellenausschreibungen. In: Erziehungswissenschaft 4 (1993) 7, S. 90-109.

535 Damit sind Fragestellungen angesprochen, die bereits in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft aufgenommen worden sind. Erste Befunde sind dokumentiert bei HELM, L. u. a.: Autonomie und Heteronomie. Erziehungswissenschaft im historischen Prozeß. In: Zeitschrift für Pädagogik 36 (1990) 1, S. 29-49.

- zuerst an andere Zeitschriften gedacht,⁵³⁶ aber auch an die Auswertung der Themenschwerpunkte der berufs- und wirtschaftspädagogischen Fachtagungen⁵³⁷. Enger auf die universitäre Berufs- und Wirtschaftspädagogik bezogen, wären das Lehrangebot⁵³⁸ und die Qualifikationsarbeiten der Disziplin zu analysieren.⁵³⁹ Anhand der zu erwartenden Resultate ließen sich die für die ZBW getroffenen Annahmen verifizieren oder einer Kritik unterziehen.
- Es wären Forschungsarbeiten zu konzeptionieren, die den kognitiven Rahmen der vorliegenden Studie erweitern und die zugleich die Leistungsfähigkeit einer quantifizierenden Inhaltsanalyse in der Wissenschaftsforschung weiter überprüfen. Von Interesse sind z. B. Studien, die nach (meta-)theoretischen Wandlungs- und Veränderungsprozessen innerhalb der Disziplin fahnden. Ein solcher Zugang würde es erlauben, die bisher auf konventionelle Weise ermittelten Annahmen über die

- 536 Zur Lage der Zeitschriftenforschung urteilt REINISCH: „Zeitschriften waren bisher und sind gegenwärtig die zentralen Medien des wissenschaftlichen und politischen Diskurses über Fragen der Berufsbildung. Gleichwohl steht die Erforschung der für die Fragen der Berufsbildung einschlägigen Zeitschriftenlandschaft im deutschen Sprachraum noch an ihrem Beginn“ [REINISCH, H.: Berufspädagogische Zeitschriften. In: KAISER, F.-J.; PÄTZOLD, G. (Hrsg.): Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn, Hamburg 1999, S. 128].
- 537 Die Bedeutung der Fachtagungen innerhalb der Wissenschaftsforschung hebt ZABECK hervor, wenn er feststellt: „Das thematische Spektrum der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik und der berufs- und wirtschaftspädagogischen Fachtagungen dürfte ein geeigneter empirischer Indikator für das sein, was der Binnenlegitimität meiner Teildisziplin im allgemeinen subsumiert wird“ [ZABECK, J.: 1998, S. 180].
- 538 Die Ergiebigkeit eines solchen Zuganges dokumentieren für die erziehungswissenschaftliche Lehrgestalt HAUENSCHILD, H.; HERRLITZ, H.-G.; KRUSE, B.: 1993.
Vgl. auch HERRLITZ, H.- G.: Kontinuität und Wandel der erziehungswissenschaftlichen Lehrgestalt. Materialien zur Analyse des Lehrangebotes westdeutscher Universitäten 1945/46-1989. In: LESCHINSKY, A. (Hrsg.): Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. Beiträge zu einer Theorie der Schule. Weinheim, Basel 1996, S. 265-282. (Zeitschrift für Pädagogik, 34 Beiheft).
Vgl. auch BAYER, M.: Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaften im Spiegel universitärer Lehrangebote. In: Demokratische Erziehung 3 (1977) 3, S. 278-290.
Das erziehungswissenschaftliche Lehrangebot wird ebenfalls im DFG geförderten Forschungsprojekt „Erziehungswissenschaft in Deutschland 1926 bis 1955“ [vgl. HORN, K.-P.; TENORTH, H.-E.; HELM, L.: 1994, S. 237-268] berücksichtigt und erhoben.
- 539 Welche Erträge dieser Zugang erbringen kann, stellen die bereits zitierten und angegebenen Einzelpublikationen von Gerd MACKE und die Beiträge von Gunther EIGLER und Gerd MACKE dar. Kritisch zu dem Forschungsansatz der Autoren äußern sich LESCHINSKY, A.; SCHOEPLIN, U.: 1991.

Wirksamkeit und Zeitlichkeit der (meta-)theoretischen Entwürfe der Erziehungswissenschaft und Berufs- und Wirtschaftspädagogik zu ergänzen und zu überprüfen.⁵⁴⁰

An welcher Fragestellung die zukünftigen Forschungen auch ansetzen mögen, „... allein die empirische Wissenschaftsforschung (verspricht) nachprüfbareren Aufschluß, weil wir erst dann wissen, wie die Disziplin wirklich ist, über die wir uns immer neu in alternativen Bewertungen auseinandersetzen können.“⁵⁴¹ Die empirisch-quantifizierende Forschung kann hierzu einen gewichtigen Beitrag leisten. Deshalb sollte meines Erachtens „der Widerstand gegen quantitative Indikatoren, (der) immer auf konkurrierende Abbildungen (verweist), die angeblich besser, umfassender oder wie auch immer überlegen sein sollen,“⁵⁴² aufgegeben werden, zugunsten einer bisher nicht stattfindenden wechselseitigen Kontrolle und Zusammenführung der Erträge

540 Ansätze solcher Studien liegen vereinzelt in der Erziehungswissenschaft vor und könnten als Folien bei der Konstruktion eines Untersuchungsdesigns und der Interpretation von Ergebnissen dienen. Die Aufdeckung von theoretischen Wandlungsprozessen wird u. a. von HAUENSCHILD bearbeitet [HAUENSCHILD, H.: Zur sozialwissenschaftlichen Wendung im erziehungswissenschaftlichen Lehrangebot. In: Zeitschrift für Pädagogik 43 (1997) 5, S. 771-789], die ebenso wie TENORTH [TENORTH, H.-E.: 1986] die sozialwissenschaftlichen Wendungen in der erziehungswissenschaftlichen Kommunikation nachzeichnet. Demgegenüber versuchen STROB und THIEL eine „Rephilosophisierung“ des erziehungswissenschaftlichen Diskurses nachzuweisen [vgl. STROB, A. M.; THIEL, F.: Themenkonjunkturen und Disziplinentwicklung. Eine Untersuchung erziehungswissenschaftlicher Zeitschriftenbeiträge 1987-1994. In: STROB, A. M.; THIEL, F. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft, Nachbardisziplinen und Öffentlichkeit. Themenfelder und Themenrezeption der allgemeinen Pädagogik in den achtziger und neunziger Jahren. Weinheim 1998. S. 9-32. (Bibliothek für Bildungsforschung; Band 9)].

In der Erforschung (meta-)theoretischer Wandlungsprozesse hat die Soziologie gegenüber der Erziehungswissenschaft einen deutlichen Vorsprung (wie generell in der Wissenschaftsforschung). Die forschungsleitende Funktion von meta-theoretischen Regeln und theoretischen Modellen wurde bereits 1982 von SAHNER ins Blickfeld der Erforschung der Disziplin gerückt [vgl. SAHNER, H.: 1982].

541 TENORTH, H.-E.: 1990, S. 23.

542 WEINGART, P.: Wissenschaftsindikatoren als soziale Konstruktion und ihre Realität. In: WEINGART, P.; SEHRINGER, R.; WINTERHAGER, M. (Hg.): Indikatoren der Wissenschaft und Technik. Theorie, Methoden, Anwendungen. Frankfurt am Main, New York 1991, S. 226.

verschieden ausgerichteter wissenschaftstheoretischer und forschungsmethodischer Konzeptionen und Analysen, um ein möglichst lückenloses und facettenreiches Bild über die disziplinäre Verfaßtheit der Berufs- und Wirtschaftspädagogik und deren Veränderung im Zeitverlauf erlangen zu können.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Einfaches Kommunikationsmodell.....	43
Abbildung 2:	Vereinfachtes Kommunikationsmodell mit Zielen der Inhaltsanalyse	46
Abbildung 3:	Hierarchische Relation der Semiotik	50
Abbildung 4:	Typologie inhaltsanalytischer Verfahren.....	52
Abbildung 5:	Matrix der Systematisierungs- und Analyse Kriterien inhaltsanalytischer Verfahren.....	54
Abbildung 6:	Untersuchungsdimensionen und -einheiten der In- haltsanalyse.....	82
Abbildung 7:	Kategorienraster zur Bestimmung der akademischen Abschlüsse der AutorInnen.....	87
Abbildung 8:	Kategorienraster zur Bestimmung der Arbeits- bereiche der AutorInnen	88
Abbildung 9:	Aufbau der Wirtschaftspädagogik als Wissenschaft nach DÖRSCHEL	95
Abbildung 10:	Gliederung des Buches von ARNOLD, R.: Berufsbildung. Annäherung an eine Evolutionäre Berufspädagogik. Hohengehren 1994.....	97
Abbildung 11:	Klassifikationsraster zur Erfassung der Beiträge der Zeitschrift „Die berufsbildende Schule“ von BADER und REUTER	102
Abbildung 12:	Klassifikationsraster zur Erfassung der Beiträge der Zeitschrift „Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis“ von BAU	103
Abbildung 13:	Grundstruktur des Kategorienrasters zur Erfassung der thematischen Beiträge der ZBW.....	105
Abbildung 14:	Klassifikationsschema zur Bestimmung der thema- tischen Schwerpunkte im Korpus der ZBW	114
Abbildung 15:	Kategorienraster zur Bestimmung der Sektoren der Berufsbildung und -erziehung.....	114
Abbildung 16:	Kategorienraster zur inhaltsanalytischen Erschlie- ßung der Methodenverwendung	118
Abbildung 17:	Anzahl der berücksichtigten Artikel pro Jahr	142

Abbildung 18:	Durchschnittliche Seitenanzahl der Aufsätze der ZBW pro Jahrgang.....	143
Abbildung 19:	Entwicklung der Seitenzahlen pro Jahrgang.....	146
Abbildung 20:	AutorInnenkooperationen pro Jahr in Prozent.....	150
Abbildung 21:	„Entwicklung der Anzahl von Artikeln mit Mehrfachautorenschaft“ in den Zeitschriften ZfP, PR und BuE.....	151
Abbildung 22:	Verteilungen der AutorInnen nach Arbeitsbereichen, aufgeschlüsselt nach Jahren.....	161
Abbildung 23:	Verteilung der AutorInnen aus dem Hochschul-, Schulpraxis- und Schulbereich, aufgeschlüsselt nach Jahren.....	162
Abbildung 24:	„Berufliche Tätigkeit von AutorInnen erziehungswissenschaftlicher Kernzeitschriften in Praxisfeldern bzw. in Hochschule / Universität“.....	163
Abbildung 25:	Akademischer Status der AutorInnen, aufgeschlüsselt nach Zeitabschnitten.....	165
Abbildung 26:	Verteilung von zusammengezogenen Statusgruppen pro Jahr.....	167
Abbildung 27:	Verteilung der AutorInnen mit Doktorgrad aus dem (Berufs-)Schulbereich pro Jahr.....	169
Abbildung 28:	Verteilung der Aufsätze nach Geschlecht pro Jahr.....	170
Abbildung 29:	Verteilung der HochschullehrerInnen und des akademischen Mittelbaus (Hochschulbereich) pro Jahr.....	177
Abbildung 30:	Verteilung der thematischen Obergruppen pro Jahr.....	188
Abbildung 31:	Die vier thematischen Gruppen der ersten Obergruppe, aufgeschlüsselt nach Zeitabschnitten.....	189
Abbildung 32:	Die drei thematischen Gruppen der zweiten Obergruppe, aufgeschlüsselt nach Zeitabschnitten.....	193
Abbildung 33:	Die fünf thematischen Gruppen der dritten Obergruppe, aufgeschlüsselt nach Zeitabschnitten.....	195
Abbildung 34:	Entwicklung der zusammengezogenen Kategorien „Didaktisch-methodische und mediale Aspekte des Unterrichts der jeweiligen Fächer“ und „Curriculare und didaktische Leitmodelle und Konstruktionsverfahren“, aufgeschlüsselt nach Zeitabschnitten.....	195

Abbildung 35:	Entwicklung der Kategorien „Didaktisch-methodische und mediale Aspekte der Wirtschaftslehre“ und „Didaktisch-methodische und mediale Aspekte der allgemeinbildenden Fächer“, aufgeschlüsselt nach Zeitabschnitten.....	196
Abbildung 36:	Entwicklung der zusammengezogenen Kategorien „Strukturelle, konzeptionelle und organisatorische Aspekte berufsschulischer Institutionen“ und „Institutionen der Lehrerbildung“, aufgeschlüsselt nach Zeitabschnitten.....	198
Abbildung 37:	Entwicklung der zusammengezogenen Kategorien „LehrerInnen“ und „betriebliches Ausbildungs-personal“, aufgeschlüsselt nach Zeitabschnitten.....	199
Abbildung 38:	Entwicklung der Kategorien „bildungstheoretische, -philosophische und theoretisch grundlegende Abhandlungen“ und „bildungstheoretische, -philosophische und theoretisch grundlegende Abhandlungen zum Lernort Schule“, aufgeschlüsselt nach Zeitabschnitten.....	200
Abbildung 39:	Die drei thematischen Gruppen der vierten Obergruppe, aufgeschlüsselt nach Zeitabschnitten.....	201
Abbildung 40:	Die fünfte Obergruppe, aufgeschlüsselt nach Zeitabschnitten.....	203
Abbildung 41:	Entwicklung der Ausbildungsbereiche bzw. -stufen, aufgeschlüsselt nach Zeitabschnitten.....	206
Abbildung 42:	Der Bereich „Berufliche Erstausbildung“, differenziert nach Lernorten und Zeitabschnitten.....	209
Abbildung 43:	Verteilung der Abhandlungen der ZBW nach den Kategorien Reflexions- und Tatsachenwissen (respektive methodologischen, qualitativen und quantitativen Beiträgen), aufgeschlüsselt nach Zeitabschnitten.....	214
Abbildung 44:	Verteilung der Methodenorientierungen in der ZBW auf der Ebene von fünf Methodentypen (inkl. der Restklasse), aufgeschlüsselt nach Zeitabschnitten.....	216
Abbildung 45:	Verwendung des Methodentyps „Praxisbezogen <u>ohne</u> expliziten Theoriebezug“, aufgeschlüsselt nach den Arbeitsbereichen der AutorInnen und Zeitabschnitten.....	219

Abbildung 46:	Verwendung des Methodentyps „Praxisbezogen mit explizitem Theoriebezug“, aufgeschlüsselt nach den Arbeitsbereichen der AutorInnen und Zeitabschnitten.....	220
Abbildung 47:	Verwendung des Methodentyps „Historisch“, aufgeschlüsselt nach den Arbeitsbereichen der AutorInnen und Zeitabschnitten.....	221
Abbildung 48:	Verwendung des Methodentyps „Empirisch“, aufgeschlüsselt nach den Arbeitsbereichen der AutorInnen und Zeitabschnitten.....	222
Abbildung 49:	Verwendung des Methodentyps „Theoretisch“, aufgeschlüsselt nach den Arbeitsbereichen der AutorInnen und Zeitabschnitten	223
Abbildung 50:	Anteil der HochschullehrerInnen und des akademischen Mittelbaus am Publikationsprozeß des Hochschulbereiches, aufgeschlüsselt nach Zeitabschnitten.....	227
Abbildung 51:	Verwendung des Methodentyps „Praxisbezogen mit explizitem Theoriebezug“ im Hochschulbereich, aufgeschlüsselt nach den Gruppen „HochschullehrerInnen“ und „Mittelbau“ je Zeitabschnitt.....	228
Abbildung 52:	Verwendung des Methodentyps „Praxisbezogen ohne expliziten Theoriebezug“ im Hochschulbereich, aufgeschlüsselt nach den Gruppen „HochschullehrerInnen“ und „Mittelbau“ je Zeitabschnitt	229
Abbildung 53:	Verwendung des Methodentyps „Historisch“ im Hochschulbereich, aufgeschlüsselt nach den Gruppen „HochschullehrerInnen“ und „Mittelbau“ je Zeitabschnitt	230
Abbildung 54:	Verwendung des Methodentyps „Theoretisch“ im Hochschulbereich, aufgeschlüsselt nach den Gruppen „HochschullehrerInnen“ und „Mittelbau“ je Zeitabschnitt	231
Abbildung 55:	Verwendung des Methodentyps „Empirisch“ im Hochschulbereich, aufgeschlüsselt nach den Gruppen „HochschullehrerInnen“ und „Mittelbau“ je Zeitabschnitt	232

Abbildung 56:	Relative Anteile der "HochschullehrerInnen" und des „Mittelbaus“ an der Verwendung des Methodentyps „Praxisbezogen mit explizitem Theoriebezug“, aufgeschlüsselt nach Zeitabschnitten.....	233
Abbildung 57:	Relative Anteile der „HochschullehrerInnen“ und des „Mittelbaus“ an der Verwendung des Methodentyps „Praxisbezogen ohne expliziten Theoriebezug“, aufgeschlüsselt nach Zeitabschnitten.....	234
Abbildung 58:	Relative Anteile der „HochschullehrerInnen“ und des „Mittelbaus“ an der Verwendung des Methodentyps „Historisch“, aufgeschlüsselt nach Zeitabschnitten.....	235
Abbildung 59:	Relative Anteile der „HochschullehrerInnen“ und des „Mittelbaus“ an der Verwendung des Methodentyps „Theoretisch“, aufgeschlüsselt nach Zeitabschnitten.....	236
Abbildung 60:	Relative Anteile der „HochschullehrerInnen“ und des „Mittelbaus“ an der Verwendung des Methodentyps „Empirisch“, aufgeschlüsselt nach Zeitabschnitten.....	237
Abbildung 61:	Verwendung der Methodentypen innerhalb der curricularen und didaktischen Abhandlungen (Gruppe 33), aufgeschlüsselt nach Zeitabschnitten	243
Abbildung 62:	Verteilung der Items der Analysekatgorie „Art der Aussagen“, aufgeschlüsselt nach Zeitabschnitten.....	247
Abbildung 63:	Verteilung der Items der Kategorie „Art der Aussage“ im (Berufs-)Schulbereich anteilig zum Gesamtaufkommen, aufgeschlüsselt nach Zeitabschnitten.....	249
Abbildung 64:	Verteilung der vier Items der Kategorie „Art der Aussage“ im (Berufs-)Schulbereich anteilig zum eigenen Arbeitsbereich aufgeschlüsselt nach Zeitabschnitten.....	250
Abbildung 65:	Verteilung der vier Items der Kategorie „Art der Aussage“ im Hochschulbereich anteilig zum Gesamtaufkommen, aufgeschlüsselt nach Zeitabschnitten.....	251

Abbildung 66:	Verteilung der vier Items der Kategorie „Art der Aussage“ im Hochschulbereich anteilig zum eigenem Arbeitsbereich, aufgeschlüsselt nach Zeitabschnitten.....	252
Abbildung 67:	Verteilung der vier Items der Kategorie „Art der Aussage“ im Hochschulbereich, aufgeschlüsselt nach der Statusgruppe „HochschullehrerInnen“ und Zeitabschnitten.....	253
Abbildung 68:	Verteilung der vier Items der Kategorie „Art der Aussage“ im Hochschulbereich, aufgeschlüsselt nach der Statusgruppe „Mittelbau“ und Zeitabschnitten.....	254
Abbildung 69:	Verteilung der Methodenverwendung in den berufs- und wirtschaftspädagogischen Qualifikationsarbeiten, nach der Selbstzuordnung der FachvertreterInnen der universitären BWP und in den Abhandlungen der ZBW.....	258
Abbildung 70:	Jahresbezogene Entwicklung des Verhältnisses von empirischer und nicht empirischer Methodenorientierung.....	261
Abbildung 71:	Verteilung der Methodenverwendung in den Abhandlungen der ZBW und ZiP.....	264
Abbildung 72:	Jahrgangsbezogene Entwicklung des Methodentyps „Konstruktiv“ innerhalb der curricularen und didaktischen Abhandlungen (Gruppe 33).....	268

Abbildungsverzeichnis vom Anhang 2: Weitere Abbildungen und Tabellen

Abbildung im Anhang 2; 1: Akademischer Status ausgewählter Gruppen, aufgeschlüsselt nach Jahren	318
Abbildung im Anhang 2; 2: Die vier thematischen Gruppen der ersten Obergruppe, aufgeschlüsselt nach Jahren	319
Abbildung im Anhang 2; 3: Die drei thematischen Gruppen der zweiten Obergruppe, aufgeschlüsselt nach Jahren	319
Abbildung im Anhang 2; 4: Die fünf thematischen Gruppen der dritten Obergruppe, aufgeschlüsselt nach Jahren	320
Abbildung im Anhang 2; 5: Die drei thematischen Gruppen der vierten Obergruppe, aufgeschlüsselt nach Jahren	320
Abbildung im Anhang 2; 6: Entwicklung der Ausbildungsbereiche bzw. -stufen, aufgeschlüsselt nach Jahren	321

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Satzspiegel der ZBW	84
Tabelle 2:	Intercoderreliabilitätskoeffizienten zweier Codierer zum Autor	127
Tabelle 3:	Rubriken der ZBW: Aufgelistet nach Jahren ihres Vorkommens und der Anzahl der aufgenommenen Abhandlungen	139
Tabelle 4:	Anzahl der Beiträge in alleiniger oder gemeinschaftlicher Autorenschaft nach Jahren	148
Tabelle 5:	Ausgewählte Ergebnisse der Analysekatgorie „methodischen Zugang“ und „Art der Aussage“, differenziert nach Einzelabhandlungen und AutorInnenkooperation.....	152
Tabelle 6:	Anzahl der berücksichtigten Artikel und der unterschiedlichen AutorInnen und AutorInnenkonstellationen pro Jahr	154
Tabelle 7:	Prozentuale Verteilungsmuster der Beiträge der ZBW auf die AutorInnen; prozentuale Verteilungsmuster der AutorInnen auf die Beiträge der ZBW	156
Tabelle 8:	Anzahl der Beiträge, die von einzelnen bzw. unterschiedlichen AutorInnen geschrieben wurden.....	157
Tabelle 9:	Verteilung der AutorInnen nach Arbeitsbereichen.....	160
Tabelle 10:	Geschlechtsspezifische Verteilung der AutorInnen in bezug auf Erst- und ZweitautorInnenschaft.....	171
Tabelle 11:	Kooperationsformen nach dem Geschlecht der AutorInnen	172
Tabelle 12:	Sollstellenstruktur in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik	173
Tabelle 13:	Arbeitsbereich Hochschule differenziert nach Geschlecht.....	173
Tabelle 14:	Verwendung der Methodentypen, aufgeschlüsselt nach dem akademischen Grad der AutorInnen aus dem Hochschulbereich.....	226
Tabelle 15:	Verwendung der Methodentypen, aufgeschlüsselt nach den thematischen Gruppen	242

Tabelle 16:	Verteilung der Methodentypen bezogen auf die Stufen der beruflichen Bildung innerhalb der curricularen und didaktischen Abhandlungen (Gruppe 33).....	245
Tabelle 17:	Verteilung des theoretischen Methodentyps bezogen auf die Stufen der beruflichen Bildung innerhalb der theoretisch grundlegenden Abhandlungen; bildungstheoretische und -philosophische Abhandlungen (Gruppe 31).....	246

Tabellenverzeichnis vom Anhang 2: Weitere Abbildungen und Tabellen

Tabelle im Anhang 2; 1: Akademischer Status und Geschlecht.....	318
Tabelle im Anhang 2; 2: Verteilung der Methodenorientierung in der ZBW auf der Ebene der fünf Methodentypen (inkl. der Restklasse), aufgeschlüsselt nach Jahren.....	322
Tabelle im Anhang 2; 3: Methodentypen nach Geschlecht (Hochschulbereich)	323
Tabelle im Anhang 2; 4: Durchschnittliche Verwendung der jeweiligen Methodentypen im Hochschulbereich (N=607), aufgeschlüsselt nach den Gruppen „HochschullehrerInnen“ und „Mittelbau“.....	323
Tabelle im Anhang 2; 5: HochschullehrerInnen und DoktorInnen mit empirischer Forschungsorientierung aus dem Gesamtbereich	324
Tabelle im Anhang 2; 6: HochschullehrerInnen und DoktorInnen mit empirischer Forschungsorientierung anteilig aus dem Gesamtbereich.....	324
Tabelle im Anhang 2; 7: HochschullehrerInnen und DoktorInnen mit empirischer Forschungsorientierung aus dem Hochschulbereich.....	325
Tabelle im Anhang 2; 8: HochschullehrerInnen und DoktorInnen mit empirischer Forschungsorientierung anteilig zur jeweiligen Statusgruppe des gesamten Hochschulbereichs.....	325

Literaturverzeichnis

- ACHTENHAGEN, Frank: Erträge und Aufgaben der Berufsbildungsforschung. In: BECK, Klaus; KELL, Adolf (Hrsg.): Bilanz der Bildungsforschung. Stand und Zukunftsperspektiven. Weinheim 1991, S. 185-200. (Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft; Band 10).
- ACHTENHAGEN, Frank: *Wirtschaft und Erziehung* als tragfähige Kontaktbrücke zwischen Theorie und Praxis der Wirtschaftspädagogik. In: *Wirtschaft und Erziehung* 50 (1999) 1, S. 37-42.
- ACHTENHAGEN, Frank: Entwicklung der Berufsbildungsforschung seit Veröffentlichung der DFG-Denkschrift im Jahr 1990. In: KAISER, Franz-Josef (Hrsg.): Berufliche Bildung in Deutschland für das 21. Jahrhundert. Dokumentation des 4. Forums Berufsbildungsforschung 1999 an der Universität Paderborn. Nürnberg 2000, S. 19-32. (Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung; Band 238; zugleich: Beiträge zur Berufsbildungsforschung der AG BFN; Nr. 4).
- ADORNO, Theodor W.: Zur Logik der Sozialwissenschaften. In: ADORNO, Theodor W. u.a.: *Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie*. Neuwied, Berlin 1969, S. 125-143.
- AHRWEILER, Georg: Einführung in die Wissenschaftssoziologie. In: KNEER, Georg; KRAEMER, Klaus; NASSEHI, Armin (Hrsg.): *Spezielle Soziologien*. München 1995, S. 227-238.
- ANDRÄ, Simon: Das Informationsangebot der Bundeswehr im Bereich der politischen Bildung. Eine quantitative Inhaltsanalyse von 15 Jahrgängen (1958-1972) der Zeitschrift „Information für die Truppe“. München 1978.
- ARNOLD, Rolf: Berufsbildung. Annäherung an eine Evolutionäre Berufspädagogik. Hohengehren 1994.
- ARNOLD, Rolf: Zum Verhältnis von Allgemeiner Erziehungswissenschaft und Berufspädagogik. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 1 (1998) 2, S. 223-238.
- ATTESLANDER, Peter u. a.: *Methoden der empirischen Sozialforschung*. Berlin, New York 1991.
- BADER, Heinz; REUTER, Hans-Georg: „Die berufsbildende Schule“ – Ein Forum der Berufsbildung. In: STRATMANN, Karlwilhelm (Hrsg.): *Berufs- und wirtschaftspädagogische Zeitschriften*. Aufsätze zu ihrer Analyse. Frankfurt am Main 1994, S. 353-382.
- BARON, Walter: Methodologische Probleme der Begriffe Klassifikation und Systematik sowie Entwicklung und Entstehung in der Biologie. In: DIEMER, A. (Hrsg.): *System und Klassifikation in Wissenschaft und Dokumentation*. Vorträge und Diskussionen im April 1967 in Düsseldorf. Meisenheim am Glan 1968, S. 15-31. (Studien zur Wissenschaftstheorie; Band 2).

- BAU, Henning: „Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis“ – Profil und Funktion der Zeitschrift des Bundesinstituts für Berufsbildung. In: STRATMANN, Karlwilhelm (Hrsg.): Berufs- und Wirtschaftspädagogische Zeitschriften. Aufsätze zu ihrer Analyse. Frankfurt am Main 1994, S. 317-331.
- BAUMERT, Jürgen; ROEDER, Peter Martin: Forschungsproduktivität und ihre institutionellen Bedingungen – Alltag erziehungswissenschaftlicher Forschung. In: Zeitschrift für Pädagogik 36 (1990) 1, S. 73-97.
- BAUMERT, Jürgen; ROEDER, Peter M.: ‚Stille Revolution‘. Zur empirischen Lage der Erziehungswissenschaft. In: KRÜGER, Heinz-Hermann; RAUSCHENBACH, Thomas (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche. Weinheim, München 1994, S. 29-47.
- BAUR-PANTOULIER, Florian: Die Bedeutung philosophischen Denkens für die wirtschafts- und berufspädagogische Theoriebildung. Frankfurt am Main u. a. 1984.
- BAYER, Manfred: Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaften im Spiegel universitärer Lehrangebote. In: Demokratische Erziehung 3 (1977) 3, S. 278-290.
- BECK, Klaus: Theorieansätze. In: ARNOLD, Rolf; LIPSMEIER, Antonius (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. Opladen 1995, S. 457-464.
- BERELSON Bernard: Content Analysis in Communication Research. New York 1971.
- BEYER, Janice M.; STEVENS, John M.: Unterschiede zwischen einzelnen Wissenschaftlern im Hinblick auf Forschungsaktivität und Produktivität. In: STEHR, Nico; KÖNIG, René (Hrsg.): Wissenschaftssoziologie. Studien und Materialien. Opladen 1975, S. 349-374. (Sonderheft 18 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie).
- BIERMANN, Horst: Oskar Woldemar Pache (1843-1906). In: LISOP, Ingrid B.; GREINERT, Wolf-Dietrich; STRATMANN, Karlwilhelm (Hrsg.): Gründerjahre der Berufsschule. Berlin, Bonn 1990, S. 201-215. (Berufspädagogisch-historischer Kongreß vom 4.-6. Oktober 1989 in Frankfurt am Main. Tagungen und Expertengespräche zur beruflichen Bildung; Heft 7).
- BLANKERTZ, Herwig: Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar 1982.
- BLATT, Rudolf: „Wirtschaft und Erziehung“ – Porträt einer Zeitschrift. In: STRATMANN, Karlwilhelm (Hrsg.): Berufs- und Wirtschaftspädagogische Zeitschriften. Aufsätze zu ihrer Analyse. Frankfurt am Main 1994, S. 333-352.
- BOHLENDER, Matthias: Ordnen, Klassifizieren, Systematisieren. Überlegungen zur Praxis der Wissenschaft. In: HORN, Klaus-Peter; WIGGER, Lothar (Hrsg.): Systematiken und Klassifikationen in der Erziehungswissenschaft. Weinheim 1994, S. 341-360. (Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft; Band 15).
- BÖHM, Winfried: Wörterbuch der Pädagogik. Stuttgart ¹³1988.
- BÖHME, Gernot: Die soziale Bedeutung kognitiver Strukturen. Ein handlungstheoretisches Konzept der scientific community. In: Soziale Welt 25 (1974) 2, S. 188-208.

- BORTZ, Jürgen; DÖRING, Nicola: Forschungsmethoden und Evaluation für Sozialwissenschaftler. Berlin u. a. ²1995.
- BOS, Wilfried: Reliabilität und Validität in der Inhaltsanalyse. Ein Beispiel zur Kategorienoptimierung in der Analyse chinesischer Textbücher für den muttersprachlichen Unterricht von Auslandschinesen. In: BOS, Wilfried; TARNAI, Christian (Hrsg.): Angewandte Inhaltsanalyse in Empirischer Pädagogik und Psychologie. Münster und New York 1989, S. 61-72.
- BOS, Wilfried; TARNAI, Christian: Entwicklung und Verfahren der Inhaltsanalyse in der empirischen Sozialforschung. In: BOS, Wilfried; TARNAI, Christian (Hrsg.): Angewandte Inhaltsanalyse in Empirischer Pädagogik und Psychologie. Münster und New York 1989, S. 1-13.
- BRÖDEL, Hermann: 60 Jahre Handelslehrerzeitung. Die „Deutsche Handelschul-Lehrer-Zeitung“ von 1904. In: Wirtschaft und Erziehung 16 (1964) 1, S. 1-10.
- BUER, Jürgen van; KELL, Adolf: Forschungsprojekt: ‚Berichterstattung über Berufsbildungsforschung‘. Berlin und Siegen 1998.
- BÜHL, Walter L.: Einführung in die Wissenschaftssoziologie. München 1974.
- BUSCH, Hugo: Oskar Woldemar Pache. In: Die berufsbildende Schule 4 (1952) 11, S. 523-526.
- COWARD, H. R.: Tracking Scientific Specialities: Indicator Applications of Time Series Co-citation Clusters. Paper presented at the OECD Science & Technology Indicators Conference. Paris 15-19 September 1980, S. 23-29.
- CZYCHOLL, Reinhard: Vergleichende Wirtschaftspädagogik. Möglichkeiten und Grenzen einer vergleichenden erziehungswissenschaftlichen Disziplin. Trier 1971.
- DAHLBERG, I.: Klassifikationen als Werkzeuge der Lehre und Forschung. Frankfurt am Main 1986. (Studien zur Klassifikation; Band 16).
- DANNER, H.: Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik. Einführung in Hermeneutik, Phänomenologie und Dialektik. München 1979.
- DAUENHAUER, Erich: Fach- und Verbandszeitschriften als Wissenschaftsforum ordentlicher Professoren der Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: Wirtschaft und Erziehung 36 (1984) 1 S. 78-81.
- DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT: Aufnahme und Mitgliedschaft. o. J., <http://www.educat.hu-berlin.de/dgfe/mitglied.html>, 15. Feb. 2000.
- DESCARTES, René: Von der Methode. (1637). Herausgegeben und übersetzt von: Gäbe, Lüder: Hamburg 1960. (Philosophische Bibliothek; Bd. 26a).
- DÖRSCHEL, Alfons: Einführung in die Wirtschaftspädagogik. München ³1971.

- DUDEK, Peter: Nationalsozialismus in der pädagogischen Publizistik. Eine Möglichkeit der Klassifikation des Wissens über die NS-Vergangenheit und ihre Grenzen. In: HORN, Klaus-Peter; WIGGER, Lothar (Hrsg.): Systematiken und Klassifikationen in der Erziehungswissenschaft. Weinheim 1994, S. 295-318. (Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft; Band 15).
- DUTZ, Klaus D.: Klassifikation und Systematik eines wissenschaftlichen Bereichs. In: DUTZ, Klaus D. (Hrsg.): Studien zur Klassifikation, Systematik und Terminologie. Theorie und Praxis. Münster 1985, S. 145-190. (Arbeiten zur Klassifikation; Bd. 5).
- EIGLER, Gunther; MACKE, Gerd: Die Entwicklung der empirischen Forschungsorientierung der Erziehungswissenschaft im Spiegel erziehungswissenschaftlicher Qualifikationsarbeiten. In: INGENKAMP, Karlheinz u. a. (Hrsg.): Empirische Pädagogik: 1970-1990. Band I: Eine Bestandsaufnahme der Forschung in der Bundesrepublik Deutschland. Weinheim 1992, S. 50-65.
- ENGELIEN, Gerhard: Der Begriff der Klassifikation. Hamburg 1971. (Forschungsberichte des Instituts für Kommunikationsforschung und Phonetik der Universität Bonn; Band 36).
- EULER, Dieter: Didaktik einer sozio-informationstechnischen Bildung. Köln 1994. (Wirtschafts-, Berufs- und Sozialpädagogische Texte; Band 22).
- FELT, Ulrike; NOWOTNY, Helga; TASCHWER, Klaus: Wissenschaftsforschung. Eine Einführung. Frankfurt am Main, New York 1995.
- FISCHER Aloys: Beruf und Berufserziehung: In: DEUTSCHES INSTITUT FÜR WISSENSCHAFTLICHE PÄDAGOGIK (Hrsg.): Lexikon der Pädagogik der Gegenwart. Band 1. Freiburg im Breisgau 1930, Spalte 265-281.
- FLITNER, Andreas: Sprache und literarischer Stil in den Sozialwissenschaften und in der Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 23 (1977) 1, S. 1-8.
- FLITNER, Wilhelm: Zur Einführung. In: Zeitschrift für Pädagogik 1 (1955) 4, S. 1-4.
- FRIEDE, Christian K.: Verfahren zur Bestimmung der Intercoderreliabilität für nominalskalierte Daten. In: Zeitschrift für Empirische Pädagogik 5 (1981) 1, S. 1-25.
- FRIEDRICHS, Jürgen: Methoden empirischer Sozialforschung. Opladen ¹⁴1990.
- FRÜH, Werner: Inhaltsanalyse. Theorie und Praxis. München ²1989.
- GEORG, Walter: Die Modernität des Unmodernen. Anmerkungen zur Diskussion um die Erosion der Beruflichkeit und die Zukunft des dualen Systems. In: SCHÜTTE, Friedhelm; UHE, Ernst (Hrsg.): Die Modernität des Unmodernen. Das ‚deutsche System‘ der Berufsausbildung zwischen Krise und Akzeptanz. Berlin 1998, S. 177-198. (Festschrift für Wolf-Dietrich Greinert zum 60. Geburtstag).
- GETHMANN, Carl F.: Wissenschaftsforschung. In: MITTELSTRAß, Jürgen (Hrsg.): Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie. Stuttgart, Weimar 1996, S. 726-727. (Band 4).

- GONON, Philipp: Die Einführung der „Berufsmatura“ in der Schweiz als Prüfstein einer Neuorientierung von Allgemeinbildung und Berufsbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 40 (1994) 3, S. 389-404.
- GONON, Philipp: Kohlberg statt Kerschensteiner, Schumann und Kern statt Spranger, Habermas, Heydorn und Luhmann statt Fischer: Zum prekären Status der berufspädagogischen ‚Klassik‘. In: ARNOLD, Rolf (Hrsg.): Ausgewählte Theorien zur beruflichen Bildung. Hohengehren 1997, S. 3-24. (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung; Band 7).
- GROEBEN, Norbert; RUSTEMEYER, Ruth: Inhaltsanalyse. In: KÖNIG, Eckard; ZEDLER, Peter: Bilanz qualitativer Forschung. Band II: Methoden. Weinheim 1995, S. 523-554.
- GRÜNER, Gustav: Ein Vierteljahrhundert! In: Die berufsbildende Schule 26 (1974) 4, S. 217-220.
- GUNTAU, Martin; LAITKO, Hubert: Entstehung und Wesen wissenschaftlicher Disziplinen. In: GUNTAU, Martin; LAITKO, Hubert (Hrsg.): Der Ursprung der modernen Wissenschaften. Studien zur Entstehung wissenschaftlicher Disziplinen. Berlin 1997, S. 17-89.
- HAFT, Henning: Inhaltsanalyse. In: LENZEN, Dieter (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Methoden der Erziehungs- und Bildungsforschung. Band 2. Stuttgart 1984, S. 411-418.
- HARNEY, Klaus; BORMANN, Kirsten; WEHRMEISTER, Frank: Das Berufsbildungssystem als Erschwernis der Berufs- und Wirtschaftspädagogik: Strukturelle Dilemmata und Möglichkeiten der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW). In: STRATMANN, Karlwilhelm (Hrsg.): Berufs- und wirtschaftspädagogische Zeitschriften: Aufsätze zu ihrer Analyse. Frankfurt am Main 1994, S. 383-395.
- HARNEY, Klaus; ZYMEK, Bernd: Allgemeinbildung und Berufsbildung. Zwei konkurrierende Konzepte der Systembildung in der deutschen Bildungsgeschichte und ihre aktuelle Krise. In: Zeitschrift für Pädagogik 40 (1994) 3, S. 405-422.
- HAUENSCHILD, Helga: Zur sozialwissenschaftlichen Wendung im erziehungswissenschaftlichen Lehrangebot. In: Zeitschrift für Pädagogik 43 (1997) 5, S. 771-789.
- HAUENSCHILD, Helga; HERRLITZ, Hans-Georg; KRUSE, Birgit: Die Lehrgestalt der westdeutschen Erziehungswissenschaft von 1945 bis 1990. – LEWERZ -. Göttingen 1993. (Göttinger Beiträge zur Erziehungswissenschaftlichen Forschung Nr. 6/7).
- HAUPTMEIER, Gerhard: In eigener Sache. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 84 (1988) 1, S. 1.
- HECK, Jean Louis: Eight Decades of Contributing Authors and Institutions to the ‚American Economic Review‘: A Historical Summary. In: Journal of Economic Education 24 (1993) 2, S. 163-170.
- HEID, Helmut; LEMPERT, Wolfgang; ZABECK, Jürgen (Hrsg.): Ansätze berufs- und wirtschaftspädagogischer Theoriebildung. Vorträge einer Arbeitstagung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft / Kommission Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Wiesbaden 1980. (Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik; Beiheft 1).

- HELM, Ludger: Wer gehört zum Korpus der Erziehungswissenschaft? Konzeptionelle Überlegungen und forschungspraktische Konsequenzen. In: HORN, Klaus-Peter; WIGGER, Lothar (Hrsg.): Systematiken und Klassifikationen in der Erziehungswissenschaft. Weinheim 1994, S. 169-188. (Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft; Band 15).
- HELM, Ludger u. a.: Autonomie und Heteronomie. Erziehungswissenschaft im historischen Prozeß. In: Zeitschrift für Pädagogik 36 (1990) 1, S. 29-49.
- HENTKE, Reinhard: Zur Wissenschaftssystematik der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Reaktivierung und Weiterentwicklung verdrängter Konzeptionen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 78 (1982) 1, S. 17-30.
- HERAUSGEBER, SCHRIFTFLEITER UND VERLAG der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik: „... in eigener Sache“. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 76 (1980) 1, S. 1.
- HERRLITZ, Hans- Georg: Kontinuität und Wandel der erziehungswissenschaftlichen Lehrgestalt. Materialien zur Analyse des Lehrangebotes westdeutscher Universitäten 1945/46-1989. In: LESCHINSKY, Achim (Hrsg.): Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. Beiträge zu einer Theorie der Schule. Weinheim, Basel 1996, S. 265-282. (Zeitschrift für Pädagogik, 34 Beiheft).
- HERRLITZ, Hans-Georg: Einhundert Jahre ‚Die Deutsche Schule‘. In: Die Deutsche Schule 89 (1997) 1, S. 10-24.
- HEYMANN, Th.: Nach zehn Jahren. Zur Erinnerung an Oskar Pache. In: Die Deutsche Fortbildungsschule 25 (1916) 11, S. 321-328.
- HOHM, Hans-Jürgen: Soziale Systeme, Kommunikation, Mensch. Eine Einführung in soziologische Systemtheorie. Weinheim, München 2000.
- HOLLANDER, A.N.J. den: Soziale Beschreibung als Problem. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 17 (1965), S. 201-233.
- HORLEBEIN, Manfred: Kaufmännische Berufsbildung im Zweiten Deutschen Kaiserreich – Ein Beitrag zur Gründer-, Krisen- und Profilierungsepoche eines beruflichen Bildungssektors im Spiegel der „Zeitschrift für das gesamte kaufmännische Bildungswesen“. In: STRATMANN, Karlwilhelm (Hrsg.): Berufs- und wirtschaftspädagogische Zeitschriften. Aufsätze zu ihrer Analyse. Frankfurt am Main 1994, S. 101-123.
- HORN, Klaus-Peter; TENORTH, Heinz-Elmar; HELM, Ludger: Zur Klassifikation des Wissens der Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert. In: HORN, Klaus-Peter; WIGGER, Lothar (Hrsg.): Systematiken und Klassifikationen in der Erziehungswissenschaft. Weinheim 1994, S. 237-268. (Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft; Band 15).

- HORN, Klaus-Peter; WIGGER, Lothar: Vielfalt und Einheit. Über Systematiken und Klassifikationen in der Erziehungswissenschaft. In: HORN, Klaus-Peter; WIGGER, Lothar (Hrsg.): Systematiken und Klassifikationen in der Erziehungswissenschaft. Weinheim 1994, S. 13-32. (Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft; Band 15).
- HORNBOSTEL, Stefan: Wissenschaftsindikatoren. Bewertungen in der Wissenschaft. Opladen 1997.
- HUBER, Günter L.: Qualität versus Quantität in der Inhaltsanalyse. In: BOS, Wilfried; TARNAL, Christian (Hrsg.): Angewandte Inhaltsanalyse in Empirischer Pädagogik und Psychologie. Münster, New York 1989, S. 32-47.
- JONGBLOED, Hans-Carl: „Wirtschaftspädagogik“: Gedanken zu einem Verhältnis. In: JONGBLOED, Hans-Carl (Hrsg.): Wirtschaftspädagogik als Wissenschaft und Praxis - oder: Auf dem Wege zur Komplementarität als Prinzip. Festschrift des Kieler Lehrstuhls für Berufs- und Wirtschaftspädagogik dem VLW-Landesverband Schleswig-Holstein anlässlich seines fünfzigjährigen Bestehens im Jahre 1997. Kiel 1998, S.9-55. (Moderne der Tradition; Band 1).
- JOST, Wolfdietrich: „Die Deutsche Fortbildungsschule“ und die Fortbildungsschulbewegung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 88 (1992) 8, S. 623-644.
- KEINER, Edwin: Erziehungswissenschaft 1947-1990. Eine empirische und vergleichende Untersuchung zur kommunikativen Praxis einer Disziplin. Weinheim 1999.
- KEINER, Edwin; SCHRIEWER, Jürgen: Fach oder Disziplin. Kommunikationsverhältnisse der Erziehungswissenschaft in Frankreich und Deutschland. In: Zeitschrift für Pädagogik 36 (1990) 1, S. 99-119.
- KELL, Adolf: Organisation, Recht und Finanzierung der Berufsbildung. In: ARNOLD, Rolf; LIPSMEIER, Antonius (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. Opladen 1995, S. 369-397.
- KIPP, Martin: Rezension zu Karlwilhelm STRATMANN (Hrsg.): Berufs- und wirtschaftspädagogische Zeitschriften: Aufsätze zu ihrer Analyse. Frankfurt am Main 1994. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 91 (1995) 2, S. 212-215.
- KIPP, Martin; MILLER-KIPP, Gisela: Kontinuierliche Karrieren – diskontinuierliches Denken? Entwicklungslinien der pädagogischen Wissenschaftsgeschichte am Beispiel der Berufs- und Wirtschaftspädagogik nach 1945. In: Zeitschrift für Pädagogik 40 (1994) 5, S. 727-744.
- KLAFKI, Wolfgang: Hermeneutische Verfahren in der Erziehungswissenschaft. In: KLAFKI, Wolfgang u. a. (Hrsg.): Funk-Kolleg Erziehungswissenschaft. Eine Einführung in drei Bänden. Band 3. Frankfurt am Main 1971, S. 126-153.
- KLEIN, Ralf: Die Zeitschrift „Arbeiter-Jugend“ (1909-1921). In: STRATMANN, Karlwilhelm (Hrsg.): Berufs- und wirtschaftspädagogische Zeitschriften. Aufsätze zu ihrer Analyse. Frankfurt am Main 1994, S. 157-174.

- KLÜVER, Jürgen: Die Konstruktion der sozialen Realität Wissenschaft: Alltag und System. Braunschweig, Wiesbaden 1988. (Wissenschaftstheorie, Wissenschaft und Philosophie; Band 25).
- KOCH, Uwe; WITTE, Hannelore; WITTE, Erich H.: Die Inhaltsanalyse als Meßinstrument. Methodenkritische Aspekte einiger Inhaltsanalysen von Publikumszeitschriften. In: Publizistik 19 (1974), S. 177-184.
- KREKEL-EIBEN, Elisabeth M.: Soziologische Wissenschaftsgemeinschaften. Ein struktureller Vergleich am Beispiel der Fachpublikationen in der Bundesrepublik Deutschland und den USA. Wiesbaden 1990.
- KRIEGER; Egon Anton: Berufliche Schule installiert Unix-Rechner. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 86 (1990), S. 355-359.
- KRÜGER, Heinz-Hermann: Allgemeine Pädagogik auf dem Rückzug? Notizen zur disziplinären Neuvermessung der Erziehungswissenschaft. In: KRÜGER, Heinz-Hermann; RAUSCHENBACH, Thomas (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche. Weinheim, München 1994, S. 115-130.
- KUHN, Thomas S.: Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. Frankfurt am Main ¹1973.
- KÜRSCHNERS DEUTSCHER GELEHRTEN-KALENDER: Bio-bibliographisches Verzeichnis deutschsprachiger Wissenschaftler der Gegenwart. Geistes- und Sozialwissenschaften. Berlin, New York 1996.
- LAMNEK, Siegfried: Qualitative Sozialforschung. Methodologie. Band 1. Weinheim ³1995a.
- LAMNEK, Siegfried: Qualitative Sozialforschung. Methoden und Techniken. Band 2. Weinheim ³1995b.
- LANGEWAND Alfred; PRONDCZYNSKY, Andreas von (Hrsg.): Lokale Wissenschaftskulturen in der Erziehungswissenschaft. Weinheim 1999. (Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft; Band 20).
- LESCHINSKY, Achim; SCHOEPFLIN, Urs: Produktive oder nur projektive Funktionen? Die ‚Zeitschrift für Pädagogik‘ zwischen 1979 und 1989. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung Nr. 38/SuU. Berlin 1991.
- LIER, Markus Johannes: „Die Deutsche Fortbildungsschule“ (1892-1924) - Zur Analyse einer berufspädagogischen Zeitschrift -. In: GEIBLER, Karlheinz A. u. a. (Hrsg.): Von der staatsbürgerlichen Erziehung zur politischen Bildung (1901-1991). 90 Jahre Preisschrift Georg Kerschensteiner. Berlin, Bonn 1992, S. 200-237. (3. Berufspädagogisch-historischer Kongreß vom 9.-11. Oktober 1991 in München. Tagungen und Expertengespräche zur Beruflichen Bildung; Heft 13).
- LISCH, Ralf; KRIZ, Jürgen: Grundlagen und Modelle der Inhaltsanalyse. Bestandsaufnahme und Kritik. Reinbek bei Hamburg 1978.

- LISOP, Ingrid: Zur Transformation der universitären Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Lichte des Dualen Systems. In: SCHÜTTE, Friedhelm; UHE, Ernst (Hrsg.): Die Modernität des Unmodernen. Das ‚deutsche System‘ der Berufsausbildung zwischen Krise und Akzeptanz. Berlin 1998, S. 199-219. (Festschrift für Wolf-Dietrich Greinert zum 60. Geburtstag).
- LUHMANN, Niklas: Selbststeuerung der Wissenschaft. In: JÜRGENSEN, Harald u. a. (Hrsg.): Jahrbuch für Sozialwissenschaft. 2/19 (1968), S. 147-170.
- LÜSCHEN, Günther: Die Entwicklung der deutschen Soziologie in ihrem Fachschrifttum. Perioden, Sachgebiete und Methoden seit 1945. In: LÜSCHEN, Günther (Hrsg.): Deutsche Soziologie seit 1945. Entwicklungsrichtungen und Praxisbezug. Opladen: 1979, S. 169-192. (Sonderheft 21 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie).
- MACKE, Gerd: Rekonstruktion von Wissenschaftsentwicklung. Analyse der methodischen Grundorientierung erziehungswissenschaftlicher Qualifikationsarbeiten. In: BOS, Wilfried; TARNAI, Christian (Hrsg.): Angewandte Inhaltsanalyse in Empirischer Pädagogik und Psychologie. Münster, New York 1989, S. 86-101.
- MACKE, Gerd: Disziplinärer Wandel. Erziehungswissenschaft auf dem Wege zur Verselbständigung ihrer Teildisziplinen? In: KRÜGER, Heinz-Hermann; RAUSCHENBACH, Thomas (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche. Weinheim, München 1994, S. 49-68.
- MAYRING, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim ²1990.
- MCMULLIN, E.: Geschichte der Wissenschaft. In: SPECK, Josef (Hrsg.): Handbuch wissenschaftstheoretischer Begriffe. Göttingen 1980, S. 737-745. (Band 3).
- MEINEFELD, Werner: Die Rezeption empirischer Forschungsergebnisse – eine Frage von Treu und Glaube? Resultate einer Analyse von Zeitschriftenartikeln. In: Zeitschrift für Soziologie 14 (1985) 4, S. 297-314.
- MERTEN, Klaus: Inhaltsanalyse. Einführung in Theorie, Methode und Praxis. Opladen 1983.
- MEYER, Dirk: Über die Arbeit wissenschaftlicher Zeitschriften in der Ökonomie. In: Leviathan 28 (2000) 1, S. 87-108.
- MEYER-DRAWE, Käte: Der armierte Blick. Randbemerkungen zur ordnenden Tätigkeit. In: HORN, Klaus-Peter; WIGGER, Lothar (Hrsg.): Systematiken und Klassifikationen in der Erziehungswissenschaft. Weinheim 1994, S. 361-369. (Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft; Band 15).
- MITGLIEDER DES PHILOSOPHISCHEN INSTITUTS DER UNIVERSITÄT DÜSSELDORF: System und Klassifikation. Versuch einer terminologischen und thematischen Klärung des Begriffsfeldes. In: DIEMER, A. (Hrsg.): System und Klassifikation in Wissenschaft und Dokumentation. Vorträge und Diskussionen im April 1967 in Düsseldorf. Meisenheim am Glan 1968, S. 150-156. (Studien zur Wissenschaftstheorie; Band 2).

- MITTELSTRAß, Jürgen: Die Geisteswissenschaften im System der Wissenschaft (Kapitel I). In: FRÜHWALD, Wolfgang u. a.: Geisteswissenschaften heute. Eine Denkschrift. Frankfurt am Main 1991, S. 15-44.
- MÜLLGES, Udo: Berufstatsachen und Erziehungsaufgabe – Das Grundproblem einer Berufspädagogik als Wissenschaft. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule 71 (1975), S. 803-820.
- NAFZGER-GLÖSER, Jutta: Vom „Turmhahn“ zum „Trojaner“. Die Erwachsenenbildung/Weiterbildung in der Bundesrepublik Deutschland von 1945 bis 1994 im Spiegel ihrer Zeitschriften. Frankfurt am Main 1994. (Berichte, Materialien, Planungshilfen des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung, Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes).
- OESER, Erhard: Wissenschaft und Information. Band I: Wissenschaftstheorie und empirische Wissenschaftsforschung. Wien, München 1976.
- OEVERMANN, Ulrich u.a.: Die Methodologie einer „objektiven Hermeneutik“ und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In: SOEFFNER, Hans-Georg (Hrsg.): Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften. Stuttgart 1979, S. 352-434.
- OTT, Bernd: Neuere bildungstheoretische Ansätze und Positionen in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: ARNOLD, Rolf; DOBISCHAT, Rolf; OTT, Bernd (Hrsg.): Weiterungen der Berufspädagogik. Von der Berufsbildungstheorie zur internationalen Berufsbildung. Stuttgart 1997, S. 23-35. (Festschrift für Antonius Lipsmeier zum 60. Geburtstag).
- PASCHEN, Harm: Aufgaben und Instrumente einer argumentativ disziplinierten Erziehungswissenschaft. In: PASCHEN, Harm; WIGGER, Lothar (Hrsg.): Pädagogisches Argumentieren. Weinheim 1992, S. 141-153. (Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft; Band 12).
- PASTERNAK, Peer: Von der Reflexion der Disziplinen In: Erziehung und Wissenschaft 47 (1997) 1, S. 10-11.
- PEEGE, Joachim: Zum 85. Geburtstag des VLW. 10 Jahre Verbandsarbeit und Verbandsleben von 1983-1993. In: Wirtschaft und Erziehung 45 (1993) 12, S. 399-422.
- RACHAL, John R.; SARGENT, Steven F.: Institutional Publication Productivity and Content Trends in Adult Literacy and Basic Education / Adult Basic Education, 1983-1992. In: Adult Basic Education 5 (1995) 1, S. 14-27.
- RADDATZ, Rolf: „Wirtschaft und Berufs-Erziehung“. In: STRATMANN, Karlwilhelm (Hrsg.): Berufs- und wirtschaftspädagogische Zeitschriften. Aufsätze zu ihrer Analyse. Frankfurt am Main 1994, S. 285-304.
- RAUSCHENBACH, Thomas: Expansion ohne Konturen? Disziplinrekrutierung im Spiegel von Stellenausschreibungen. In: Erziehungswissenschaft 4 (1993) 7, S. 90-109.

- REBMANN, Karin; TENFELDE, Walter; UHE, Ernst: Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Eine Einführung in Strukturbegriffe. Wiesbaden 1998.
- REINISCH, Holger: Die Behandlung der staatsbürgerlichen Erziehung in der „Deutschen Handelsschul-Lehrer-Zeitung“ im Zeitraum von 1904-1921. In: GEIBLER, Karlheinz A. u. a. (Hrsg.): Von der staatsbürgerlichen Erziehung zur politischen Bildung (1901-1991). 90 Jahre Preisschrift Georg Kerschensteiner. Berlin, Bonn 1992a, S. 238-256. (3. Berufspädagogisch-historischer Kongreß vom 9.-11. Oktober 1991 in München. Tagungen und Expertengespräche zur Beruflichen Bildung; Heft 13).
- REINISCH, Holger: Zu den Aufgaben einer Professur für Berufs- und Wirtschaftspädagogik an der Universität Leipzig. Unveröffentlichtes Vortragsmanuskript 1992b.
- REINISCH, Holger: 90 Jahre Verbandspresse für Handelslehrer: Die Deutsche Handelsschul-Lehrer-Zeitung (1904-1921). In: Wirtschaft und Erziehung 47 (1995) 1, S. 9-12.
- REINISCH, Holger: Berufspädagogische Zeitschriften. In: KAISER, Franz-Josef; PATZOLD, Günter (Hrsg.): Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn, Hamburg 1999, S. 128-130.
- REINISCH, Holger: Historische Didaktik und Curriculumforschung – Desiderate Berufspädagogisch-historischer Forschung. Jena 1999. (Jenaer Arbeiten zur Wirtschaftspädagogik; Reihe A: Kleine Schriften, Heft 7).
- RITSERT, Jürgen: Inhaltsanalyse und Ideologiekritik. Ein Versuch über kritische Sozialforschung. Frankfurt am Main 1972.
- ROEDER, Peter M.: Erziehungswissenschaften. Kommunikation in einer ausdifferenzierten Sozialwissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik 36 (1990) 5, S. 651-670.
- RUSTEMEYER, Ruth: Praktisch-methodische Schritte der Inhaltsanalyse. Eine Einführung am Beispiel der Analyse von Interviewtexten. Münster 1992. (Arbeiten zur sozialwissenschaftlichen Psychologie; Beiheft 2).
- SAHNER, Heinz: Theorie und Forschung. Zur paradigmatischen Struktur der westdeutschen Soziologie und zu ihrem Einfluß auf die Forschung. Opladen 1982. (Beiträge zur sozialwissenschaftlichen Forschung; Band 34).
- SALDERN, Matthias v.: Kommunikationstheoretische Grundlagen der Inhaltsanalyse. In: BOS, Wilfried; TARNAI, Christian (Hrsg.): Angewandte Inhaltsanalyse in Empirischer Pädagogik und Psychologie. Münster, New York 1989, S. 14-31.
- SCHARF, Theodor: Oskar Pache. (Nachruf). In: Die Deutsche Fortbildungsschule 15 (1906) 12, S. 277-286.
- SCHELTEN, Andreas: Aspekte des Bildungsauftrages der Berufsschule. Ein Beitrag zu einer modernen Theorie der Berufsschule. In: Pädagogische Rundschau 51 (1997) 5, S. 601-615.
- SCHELTEN, Andreas: Einführung in die Berufspädagogik. Stuttgart ²1994.

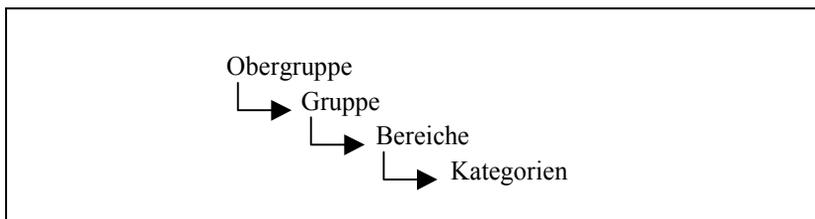
- SCHMIEL, Martin; SOMMER, Karl-Heinz: Lehrbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. München 1992.
- SCHNEIDER, Gabriele: Selbstverständnis und Strukturen der Wirtschaftspädagogik. Frankfurt am Main u. a. 1984. (Beiträge zur Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftspädagogik; Band 7).
- SCHRADER, Heinrich: 15 Jahre Wirtschaft und Erziehung. In: Wirtschaft und Erziehung 16 (1964) 1, S. 11-13.
- SCHRIEWER, Jürgen; KEINER, Edwin: Kommunikationsnetze und Theoriegestalt: Zur Binnenkonstitution der Erziehungswissenschaft in Frankreich und Deutschland. In: SCHRIEWER, Jürgen; KEINER, Edwin; CHARLE, Christophe (Hrsg.): Sozialer Raum und akademische Kulturen. Studien zur europäischen Hochschul- und Wissenschaftsgeschichte im 19. und 20. Jahrhundert. Frankfurt am Main u. a. 1993, S. 277-341. (Komparatistische Bibliothek; Band 3).
- SCHULZ, Otto M.: 60 Jahre Dienst an der Berufsschule. Lebensbild einer Zeitschrift. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule 48 (1952) 6/7, S. 401-411.
- SEMMLER, Otto: „Gewerkschaftliche Bildungspolitik“. Informationen und Diskussionen zur Bildungspolitik und über die Bildungsarbeit des DGB. In: STRATMANN, Karlwilhelm (Hrsg.): Berufs- und wirtschaftspädagogische Zeitschriften. Aufsätze zu ihrer Analyse. Frankfurt am Main 1994, S. 305 -315.
- SENATSKOMMISSION FÜR BILDUNGSFORSCHUNG (Hrsg.): Berufsbildungsforschung an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland. Situation – Hauptaufgaben – Förderungsbedarf. Weinheim, Basel 1990. (Denkschrift / Deutsche Forschungsgemeinschaft).
- SLOANE, Peter F. E.: Wirtschafts- und Berufspädagogik In: WALTER, Rolf (Hrsg.): Wirtschaftswissenschaften. Eine Einführung. Paderborn u. a. 1997a, S. 129-161.
- SLOANE, Peter F. E.: Modularisierung in der beruflichen Ausbildung – oder: Die Suche nach dem Ganzen. In: EULER, Dieter; SLOANE, Peter F. E. (Hrsg.): Duales System im Umbruch. Eine Bestandsaufnahme der Modernisierungsdebatte. Pfaffenweiler 1997b, S. 223-245. (Wirtschaftspädagogisches Forum; Band 2)
- SLOANE, Peter F. E.; TWARDY, Martin; BUSCHFELD, Detlef: Einführung in die Wirtschaftspädagogik. Paderborn u. a. 1998.
- SOLLA PRICE, D. J. de: Little Science, Big Science. Von der Studierstube zur Großforschung. Frankfurt am Main 1974.
- SPIEGEL-RÖSING, J. S.: Wissenschaftsentwicklung und Wissenschaftssteuerung. Einführung und Material zur Wissenschaftsforschung. Frankfurt am Main 1973. (Perspektiven der Wissenschaftsforschung; Band IIc).
- SPINDLER, Charlotte: Repräsentation oder Diskussion? Eine explorative Inhaltsanalyse schweizerischer Personalzeitungen. Zürich 1975.
- STICHWEH, Rudolf: Ausdifferenzierung der Wissenschaft. Eine Analyse am deutschen Beispiel. Bielefeld 1982. (Report Wissenschaftsforschung; Band 8).

- STICHWEH, Rudolf: Zur Entstehung des modernen Systems wissenschaftlicher Disziplinen. Physik in Deutschland 1740-1890. Frankfurt am Main 1984.
- STICHWEH, Rudolf: Wissenschaft – Universität – Professionen. Soziologische Analysen. Frankfurt am Main 1994.
- STRATMANN, Karlwilhelm: Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: GROOTHOF, Hans Hermann (Hrsg.): Die Handlungs- und Forschungsfelder der Pädagogik. Königstein/Ts. 1979, S. 285-337. (Erziehungswissenschaftliches Handbuch; Band V; Teil 2).
- STRATMANN, Karlwilhelm: Hundert Jahre ZBW oder von den wechselnden Funktionen einer berufs- und wirtschaftspädagogischen Zeitschrift. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 88 (1992) 8, S. 619-622.
- STRATMANN, Karlwilhelm: Vorwort. In: STRATMANN, Karlwilhelm (Hrsg.): Berufs- und Wirtschaftspädagogische Zeitschriften. Aufsätze zu ihrer Analyse. Frankfurt am Main 1994, S. 7-10.
- STROß, Annette M.; THIEL, Felicitas: Themenkonjunkturen und Disziplinentwicklung. Eine Untersuchung erziehungswissenschaftlicher Zeitschriftenbeiträge 1987-1994. In: STROß, Annette M.; THIEL, Felicitas (Hrsg.): Erziehungswissenschaft, Nachbardisziplinen und Öffentlichkeit. Themenfelder und Themenrezeption der allgemeinen Pädagogik in den achtziger und neunziger Jahren. Weinheim 1998. S. 9-32. (Bibliothek für Bildungsforschung; Band 9).
- TENORTH, Heinz-Elmar: Transformation der Pädagogik. 25 Jahre Erziehungswissenschaft in der „Zeitschrift für Pädagogik“. In: FATKE, Reinhard (Hrsg.): Gesamtregister Jahrgang 1-30 (1955-1984). Verzeichnis der Beiträge und Rezensionen mit einem Schlagwortregister sowie mit einer Chronik und einer Inhaltsanalyse. Weinheim, Basel 1986, S. 21-85. (Zeitschrift für Pädagogik, 20. Beiheft).
- TENORTH, Heinz-Elmar: Vermessung der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik 36 (1990) 1, S. 15-27.
- TENORTH, Heinz-Elmar: Profession und Disziplin. Zur Formierung der Erziehungswissenschaft. In: KRÜGER, Heinz-Hermann; RAUSCHENBACH, Thomas (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche. Weinheim, München 1994, S. 17-28.
- TENORTH, Heinz-Elmar: Normalisierung und Sonderweg. – Deutsche Erziehungswissenschaft in historischer Perspektive -. In: BORRELLI, Michele; RUHLOFF, Jörg (Hrsg.): Deutsche Gegenwartspädagogik. Band II. Hohengehren 1996, S. 170-182.
- TENORTH, Heinz-Elmar; HORN, Klaus-Peter: Die unzugängliche Disziplin. Bemerkungen zu Programm und Realität empirischer Analysen der Erziehungswissenschaft. In: PASCHEN, Harm; WIGGER, Lothar (Hrsg.): Pädagogisches Argumentieren. Weinheim 1992, S. 297-320. (Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft; Band 12).
- VOGEL, Peter: Klassifikationsprobleme als Ausdruck des defizitären Charakters der Erziehungswissenschaft? In: HORN, Klaus-Peter; WIGGER, Lothar (Hrsg.): Systematiken und Klassifikationen in der Erziehungswissenschaft. Weinheim 1994, S. 371-387 (Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft; Band 15).

- WEINGART, Peter: Wissenschaftsindikatoren als soziale Konstruktion und ihre Realität. In: WEINGART, Peter; SEHRINGER, Roswitha; WINTERHAGER, Matthias (Hg.): Indikatoren der Wissenschaft und Technik. Theorie, Methoden, Anwendungen. Frankfurt am Main, New York 1991, S. 224-232.
- WEINGART, Peter; WINTERHAGER, Matthias: Die Vermessung der Forschung. Theorie und Praxis der Wissenschaftsindikatoren. Frankfurt am Main, New York 1984.
- WIERICHS, Georg: Wissen von Erziehung – inhaltsanalytisch untersucht. Perspektiven eines neuen Zugangs zur wissenschaftshistorischen Bilanzierung in der Erziehungswissenschaft. In: HORN, Klaus-Peter; WIGGER, Lothar (Hrsg.): Systematiken und Klassifikationen in der Erziehungswissenschaft. Weinheim 1994, S. 269-294. (Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft; Band 15).
- WIGGER, Lothar: Probleme der Klassifikation pädagogischer Argumente. In: HORN, Klaus-Peter; WIGGER, Lothar (Hrsg.): Systematiken und Klassifikationen in der Erziehungswissenschaft. Weinheim 1994, S. 319-337. (Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft; Band 15).
- ZABECK, Jürgen: Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin. Baltmannsweiler 1992. (Schriftenreihe Wirtschaftsdidaktik, Berufsbildung und Konsumentenerziehung; Band 24).
- ZABECK, Jürgen: Berufserziehung im Spannungsfeld von Ökonomie und Ökologie in europäischer Sicht. In: Pädagogische Rundschau 49 (1995) 5, S. 537-552.
- ZABECK, Jürgen: Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin. In: HOFFMANN, Dietrich; NEUMANN, Karl (Hrsg.): Die gegenwärtige Struktur der Erziehungswissenschaft. Zum Selbstverständnis einer undisziplinierten Disziplin. Weinheim 1998, S. 171-185.

Anhang 1: Das thematische Klassifikationsschema

Im folgenden wird der Forderung nach einer präzisen und anschaulichen Kategoriengruppenexplikation nachgekommen. Dazu wird das Klassifikationsschema in seiner Gesamtheit dargelegt. Die Darstellung erfolgt aus Gründen der Übersichtlichkeit nicht in Form einer Matrix, sondern in einer Tabelle, die folgende Grundstruktur aufweist:



Das Klassifikationsschema:

<p>Obergruppe 1: Berufs- und Wirtschaftspädagogik als Wissenschaft i. w. S. In diese Obergruppe werden diejenigen Abhandlungen aufgenommen, in denen die Berufs- und Wirtschaftspädagogik als Wissenschaft i. w. S selbst zum thematischen Gegenstand wird. Differenziert wird diese Obergruppe in folgende vier Gruppen:</p>
<p>Gruppe 11: Metatheorie / Wissenschaftsprogramm i. w. S. In dieser Gruppe werden die Aufsätze erfaßt, die sich im Schwerpunkt mit berufs- und wirtschaftspädagogischen Fragen der Gegenstandsbestimmung, der Erkenntnisziele und -interessen, der Forschungsmethoden, -planung und -organisation, der Begriffsbildung, -kritik und -analyse und den Systematisierungsbelangen beschäftigen.</p>
<p>Bereich 00: Bereichsunabhängig</p>
<p>01: Gegenstandsbestimmung, Erkenntnisziele und -interessen⁵⁴³ 02: Begriffsbildung, -kritik und -analyse 03: Forschungsfragen, -methoden, -planung und -organisation 04: Systematisierungsbelange 05: sonstige wissenschaftstheoretische Abhandlungen</p>

Fortsetzung der Abbildung

543 Die vorangestellten Zahlen entsprechen keiner fortlaufenden Nummerierung, sondern sind Teil des Datencodes.

Fortsetzung der Abbildung

<p>Gruppe 12: BWP und Nachbardisziplinen In diese Gruppe fallen Abhandlungen, die das Verhältnis der Berufs- und Wirtschaftspädagogik zu den jeweiligen Bezugs- und Hilfswissenschaften thematisieren.</p>
<p><u>Bereich 00: Bereichsunabhängig</u></p>
<p>01: Nachbardisziplin Betriebswirtschafts- und Volkswirtschaftslehre 02: Erziehungswissenschaft 03: Nachbardisziplin Philosophie 04: Nachbardisziplin Soziologie 05: sonstige Nachbardisziplinen</p>
<p>Gruppe 13: Vergleichende Fragen zur BWP und Berufsbildung Aufsätze, die sich in vergleichender Perspektive mit der Berufsbildung in Theorie und Praxis beschäftigen, werden in diese Gruppe aufgenommen.</p>
<p><u>Bereich 00: Bereichsunabhängig</u></p>
<p>01: innerhalb der EG 02: außerhalb der EG 03: dritte Welt</p>
<p>Gruppe 14: Geschichte der BWP und Berufsbildung Abhandlungen, die die reale Entwicklungsgeschichte der Disziplin beschreiben oder die Ideengeschichte der Disziplin thematisieren, gehören in diese Gruppe. Dabei wird die Ideengeschichte oftmals anhand der „Denker“ und „Helden“ der Disziplin aufgearbeitet.</p>
<p><u>Bereich 00: Bereichsunabhängig</u></p>
<p>01: ideengeschichtliche Abhandlungen 02: realgeschichtliche Abhandlungen</p>
<p>Obergruppe 2: Rahmenbedingungen Berufsbildung und –erziehung findet immer innerhalb spezifisch gesellschaftlicher Rahmenbedingungen statt. Diese determinieren den Prozeß der Berufsbildung und -erziehung auf der Makro-Ebene (politischen Systemebene) und lassen sich durch die folgenden drei Untergliederungen näher beschreiben.</p>
<p>Gruppe 21: Politisch-ökonomische Abhandlungen In diese Gruppe gehören alle „... empirischen oder ideologiekritischen Systemanalysen jener fundamentalen politischen Verfassungsgegebenheiten, ökonomischen Produktions-, Distributions- und Konsumtionsformen ..., welche die Berufspädagogik nicht nur allgemein oder indirekt qua Machtkämpfe um den Lehrplan, sozialisatorische Vorgeprägtheit der Beteiligten etc. beeinflussen, sondern darüber hinaus unmittelbar über die konkreten Arbeits- und Berufsverhältnisse.“⁵⁴⁴</p>

Fortsetzung der Abbildung

Fortsetzung der Abbildung

<u>Bereich 00: Bereichsunabhängig</u>
01: sozioökonomische Arbeitsmarktforschung 02: sonstige politisch-ökonomische Abhandlungen
<u>Bereich 10: Vorberufliche Bildung</u>
01: politisch-ökonomische Abhandlungen
<u>Bereich 20: Berufliche Erstausbildung</u>
01: politisch-ökonomische Abhandlungen
<u>Bereich 21: Berufliche Erstausbildung - Schule</u>
01: politisch-ökonomische Abhandlungen
<u>Bereich 22: Berufliche Erstausbildung - Betrieb</u>
01: politisch-ökonomische Abhandlungen
<u>Bereich 30: Weiterbildung</u>
01: politisch-ökonomische Abhandlungen
Gruppe 22: Bildungspolitische, -ökonomische und -planerische Abhandlungen Ist in der vorstehenden Gruppe der Politikbegriff allgemeiner Natur, so wird er hier auf bildungspolitische oder noch spezifischer auf berufsbildungspolitische Belange eng geführt. Beiträge, die „... unter Ergänzung pädagogischer Argumente und Kriterien im wesentlichen die jeweiligen Konsequenzen, Reformmöglichkeiten und Finanzierungsmodalitäten für den (Berufs-) Bildungssektor“ ⁵⁴⁵ thematisieren, werden in dieser Gruppe festgehalten.
<u>Bereich 00: Bereichsunabhängig</u>
01: Abhandlungen zur Bildungsstatistik 02: Abhandlungen zur Qualifikationsforschung und -entwicklung 03: sonstige bildungspolitische, -ökonomische und -planerische Abhandlungen 05: hochschulpolitische Beiträge der 1. Ausbildungsphase der Lehrerbildung; Studienreform und -planung 06: hochschulpolitische Beiträge der 2. Ausbildungsphase der Lehrerbildung
<u>Bereich 10: Vorberufliche Bildung</u>
01: Abhandlungen zur Bildungsstatistik 02: Abhandlungen zur Qualifikationsforschung und -entwicklung 03: sonstige bildungspolitische, -ökonomische und -planerische Abhandlungen
<u>Bereich 20: Berufliche Erstausbildung</u>
01: Abhandlungen zur Bildungsstatistik 02: Abhandlungen zur Qualifikationsforschung und -entwicklung 03: sonstige bildungspolitische, -ökonomische und -planerische Abhandlungen

Fortsetzung der Abbildung

Fortsetzung der Abbildung

<u>Bereich 21: Berufliche Erstausbildung - Schule</u>
01: Abhandlungen zur Bildungsstatistik 02: Abhandlungen zur Qualifikationsforschung und –entwicklung 03: sonstige bildungspolitische, -ökonomische und –planerische Abhandlungen
<u>Bereich 22: Berufliche Erstausbildung - Betrieb</u>
01: Abhandlungen zur Bildungsstatistik 02: Abhandlungen zur Qualifikationsforschung und –entwicklung 03: sonstige bildungspolitische, -ökonomische und –planerische Abhandlungen
<u>Bereich 3: Weiterbildung</u>
01: Abhandlungen zur Bildungsstatistik 02: Abhandlungen zur Qualifikationsforschung und –entwicklung 03: sonstige bildungspolitische, -ökonomische und –planerische Abhandlungen
Gruppe 23: Rechtliche Abhandlungen Aufsätze, die „... sich mit den das berufserzieherische Handeln normierenden Gesetzen - z. B. BBiG, AFG, BAFöG, JASchG - (und) diversen Verordnungen und Rechtsprechungen ...“ ⁵⁴⁶ beschäftigen, werden in diese Gruppe aufgenommen.
<u>Bereich 00: Bereichsunabhängig</u>
01: übergeordnete rechtliche Abhandlungen
<u>Bereich 10: Vorberufliche Bildung</u>
01: rechtliche Abhandlungen
<u>Bereich 20: Berufliche Erstausbildung</u>
01: rechtliche Abhandlungen
<u>Bereich 21: Berufliche Erstausbildung - Schule</u>
01: rechtliche Abhandlungen
<u>Bereich 22: Berufliche Erstausbildung - Betrieb</u>
01: rechtliche Abhandlungen
<u>Bereich 30: Weiterbildung</u>
01: rechtliche Abhandlungen
Obergruppe 3: Originäre berufs- und wirtschaftspädagogische Gegenstandsfelder in Theorie und Praxis Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik als Teildisziplin der Erziehungswissenschaft beschäftigt sich – sehr allgemein gesprochen – mit der Bildung und Erziehung von Menschen im und durch das Wirtschafts- und Beschäftigungssystem. ⁵⁴⁷ Unter der Perspektive von Bildungs- und Erziehungsprozessen lassen sich die nachfolgenden Arbeitsschwerpunkte der Berufs- und Wirtschaftspädagogik anführen, die die oben angeführte allgemeine Definition konkretisiert.

Fortsetzung der Abbildung

546 HENTKE, R.: 1982, S. 21.

547 Vgl. SLOANE, P. F. E.: 1997a, S. 136.

Fortsetzung der Abbildung

<p>Gruppe 31: Theoretisch grundlegende Abhandlungen zu den Bereichen; bildungstheoretische und -philosophische Abhandlungen</p> <p>Bildungs- und Erziehungsprozesse folgen bestimmten Intentionen. Für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik resultiert daraus, daß sie sich der intendierten Zielperspektive vergewissern muß, d. h. sie hat eine Bildungstheorie zu entwerfen. Aufsätze, die „... sich mit der Begründung und Notwendigkeit von Erziehung, mit der Bestimmung und Legitimation der Erziehungsziele und mit den ethischen Grenzen erzieherischer Einflußnahme befassen ...“⁵⁴⁸; also (berufs-) bildungstheoretische und -philosophische Fragen behandeln werden in dieser Gruppe zusammengefaßt.</p>
<p><u>Bereich 00: Bereichsunabhängig</u></p> <p>01: bildungstheoretische und -philosophische Abhandlungen; theoretisch grundlegende Abhandlungen 02: Grundprobleme zwischen Berufs- und Allgemeinbildung</p>
<p><u>Bereich 10: Vorbereufliche Bildung</u></p> <p>01: bildungstheoretische und -philosophische Abhandlungen; theoretisch grundlegende Abhandlungen</p>
<p><u>Bereich 20: Berufliche Erstausbildung</u></p> <p>01: bildungstheoretische und -philosophische Abhandlungen; theoretisch grundlegende Abhandlungen</p>
<p><u>Bereich 21: Berufliche Erstausbildung - Schule</u></p> <p>01: bildungstheoretische und -philosophische Abhandlungen; theoretisch grundlegende Abhandlungen</p>
<p><u>Bereich 22: Berufliche Erstausbildung - Betrieb</u></p> <p>01: bildungstheoretische und -philosophische Abhandlungen; theoretisch grundlegende Abhandlungen</p>
<p><u>Bereich 30: Weiterbildung</u></p> <p>01: bildungstheoretische und -philosophische Abhandlungen; theoretisch grundlegende Abhandlungen</p>
<p>Gruppe 32: Strukturelle, konzeptionelle und organisationelle Aspekte der Institutionen</p> <p>Bildungs- und Erziehungsprozesse sind zumeist in institutionalisierte Kontexte eingebunden (Schulen, Betriebe etc.). Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik hat diese zu analysieren und in Form der Politikberatung mitzugestalten. Befassen sich Beiträge mit der Struktur, dem Aufbau, den Erscheinungsformen oder den Funktionsmechanismen von Einrichtungen und Trägern (Institutionen), die berufsbildende Maßnahmen durchführen, so werden sie in diese Gruppe aufgenommen.</p>

Fortsetzung der Abbildung

Fortsetzung der Abbildung

<u>Bereich 00: Bereichsunabhängig</u>
01: strukturelle, konzeptionelle und organisationelle Aspekte der Institutionen 05: strukturelle, konzeptionelle und organisationelle Aspekte der Institutionen innerhalb der 1. Ausbildungsphase der Lehrerbildung 06: strukturelle, konzeptionelle und organisationelle Aspekte der Institutionen innerhalb der 2. Ausbildungsphase der Lehrerbildung
<u>Bereich 10: Vorberufliche Bildung</u>
01: strukturelle, konzeptionelle und organisationelle Aspekte der Institutionen 02: Berechtigungswesen 04: besondere Lernorte 05: strukturelle, konzeptionelle und organisationelle Aspekte des BVJ 06: strukturelle, konzeptionelle und organisationelle Aspekte des BGJ
<u>Bereich 20: Berufliche Erstausbildung</u>
01: strukturelle, konzeptionelle und organisationelle Aspekte der Institutionen 04: Lernorte und Lernortkooperation
<u>Bereich 21: Berufliche Erstausbildung - Schule</u>
01: strukturelle, konzeptionelle und organisationelle Aspekte der Institutionen 02: Berechtigungswesen 03: Modellversuche 04: besondere Lernorte 05: Teilzeitschule 06: Vollzeitschule 07: Schulbau und -ausstattung
<u>Bereich 22: Berufliche Erstausbildung - Betrieb</u>
01: strukturelle, konzeptionelle und organisationelle Aspekte der Institutionen 02: Berechtigungswesen 03: Modellversuche 04: besondere Lernorte 05: überbetriebliche Ausbildungsinstitutionen
<u>Bereich 30: Weiterbildung</u>
01: strukturelle, konzeptionelle und organisationelle Aspekte der Institutionen 02: Berechtigungswesen 04: besondere Lernorte 05: Umschulungsinstitutionen 06: Institutionen der Anpassungs- und Aufstiegsfortbildung 07: Rehabilitationsinstitutionen 08: Fernunterrichtsinstitutionen 09: Institutionen der AdA-Ausbildung

Fortsetzung der Abbildung

Fortsetzung der Abbildung

<p>Gruppe 33: Curriculare und didaktische Abhandlungen</p> <p>Innerhalb dieser Institutionen ereignen sich konkrete Bildungs- und Erziehungsprozesse. Deren Initiierung und Gestaltung bezieht sich auf didaktische Fragestellungen. Die Didaktik hat insbesondere Fragen zur Findung und Formulierung von Bildungszielen und –inhalten, zur Strukturierung und Sequenzierung, zur Vermittlung bzw. Aneignung und zur Kontrolle und Evaluation zu beantworten. Dazu entwickelt und erprobt sie theoretische und praktische Modelle, die sich auf der Meso-Ebene (curriculare Ebene) als Ordnungsmittel (Ausbildungsrahmenpläne, Lehrpläne etc.) und auf der Mikro-Ebene (Unterrichtsebene) als konkrete Vorschläge zur Unterrichtsanalyse, -planung, -durchführung und –organisation manifestieren. Beiträge, die sich auf den dargestellten Sachverhalt beziehen, gehören in diese Gruppe.</p>
<p><u>Bereich 00: Bereichsunabhängig</u></p> <p>01: curriculare und didaktische Leitmodelle und Konstruktionsverfahren 02: methodisch-mediale Abhandlungen 03: Abhandlungen zur Lehr-/Lernforschung 04: Abhandlungen zur curricularen und didaktischen Evaluation 05: curriculare und didaktische Abhandlungen zur 1. Ausbildungsphase der Lehrerbildung 06: curriculare und didaktische Abhandlungen zur 2. Ausbildungsphase der Lehrerbildung</p>
<p><u>Bereich 10: Vorberufliche Bildung</u></p> <p>01: curriculare und didaktische Leitmodelle und Konstruktionsverfahren 02: methodisch-mediale Abhandlungen 03: Abhandlungen zur Lehr-/Lernforschung 04: Abhandlungen zur Evaluation 05: Lehrpläne und Lehrplanentwicklung 06: didaktisch-methodische und mediale Aspekte des Unterrichts</p>
<p><u>Bereich 20: Berufliche Erstausbildung</u></p> <p>01: curriculare und didaktische Leitmodelle und Konstruktionsverfahren 02: methodisch-mediale Abhandlungen 03: Abhandlungen zur Lehr-/Lernforschung 04: Abhandlungen zur Evaluation 05: Neuordnung und Entwicklung von Ausbildungsberufen</p>

Fortsetzung der Abbildung

Fortsetzung der Abbildung

<u>Bereich 21: Berufliche Erstausbildung - Schule</u>
<ul style="list-style-type: none"> 01: curriculare und didaktische Leitmodelle und Konstruktionsverfahren 02: methodisch-mediale Abhandlungen 03: Abhandlungen zur Lehr-/Lernforschung 04: Abhandlungen zur Evaluation 05: Lehrpläne und Lehrplanentwicklung 06: didaktisch-methodische und mediale Aspekte der Wirtschaftslehre 07: didaktisch-methodische und mediale Aspekte der gewerblich-technischen Fächer 08: didaktisch-methodische und mediale Aspekte der allgemeinbildenden Fächer 09: didaktisch-methodische und mediale Aspekte der übrigen Fächer
<u>Bereich 22: Berufliche Erstausbildung – Betrieb</u>
<ul style="list-style-type: none"> 01: curriculare und didaktische Leitmodelle und Konstruktionsverfahren 02: methodisch-mediale Abhandlungen 03: Abhandlungen zur Lehr-/Lernforschung 04: Abhandlungen zur Evaluation 05: Ausbildungsordnungen und deren Entwicklung 06: didaktisch-methodische und mediale Aspekte der betrieblichen Ausbildungsarbeit
<u>Bereich 30: Weiterbildung</u>
<ul style="list-style-type: none"> 01: curriculare und didaktische Leitmodelle und Konstruktionsverfahren 02: methodisch-mediale Abhandlungen 03: Abhandlungen zur Lehr-/Lernforschung 04: Abhandlungen zur Evaluation 05: didaktisch-methodische und mediale Aspekte der Weiterbildung 06: didaktisch-methodische und mediale Aspekte von Umschulungsmaßnahmen 07: didaktisch-methodische und mediale Aspekte von Maßnahmen der Anpassungs- und Aufstiegsfortbildung 08: didaktisch-methodische und mediale Aspekte von rehabilitatorischen Maßnahmen 09: didaktisch-methodische und mediale Aspekte des Fernunterrichts 10: didaktisch-methodische und mediale Aspekte der AdA-Ausbildung

Fortsetzung der Abbildung

Fortsetzung der Abbildung

Gruppe 34: Lehrende

Bildungs- und Erziehungsprozesse finden in einem Interaktionsprozeß zwischen Lehrenden und Lernenden statt. Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik hat die Bildungs- und Erziehungsprozesse zu untersuchen, um die Phänomene dieser Prozesse in ihrer „sozialen und kulturellen Bedingtheit, ihrer kommunikativen Verfaßtheit und ihrer Bindung an Entwicklungs- und Reifeprozesse zu erfassen.“⁵⁴⁹ Werden in den Aufsätzen primär die Gruppe der Lehrenden angesprochen, so werden sie in diese Gruppe aufgenommen. Die Gruppe umschließt die Lehrer- oder Ausbilder Ausbildung und deren Weiterbildung ebenso wie sozialisatorische und psychologische Aspekte⁵⁵⁰ in bezug auf das Lehrpersonal.

Bereich 00: Bereichsunabhängig

- 02: sozialisations orientierte Abhandlungen zum Thema Lehrende
- 03: psychologisch orientierte Abhandlungen zum Thema Lehrende
- 04: Lehrerbildung / Allgemein
- 06: Ausbilderbildung

Bereich 10: Vorberufliche Bildung

- 01: Abhandlungen zu den Lehrenden
- 02: sozialisationsorientierte Abhandlungen zum Thema Lehrende
- 03: psychologisch orientierte Abhandlungen zum Thema Lehrende

Bereich 21: Berufliche Erstausbildung - Schule

- 01: Abhandlungen zu den Lehrenden
- 02: sozialisationsorientierte Abhandlungen zum Thema Lehrende
- 03: psychologisch orientierte Abhandlungen zum Thema Lehrende

Bereich 22: Berufliche Erstausbildung - Betrieb

- 01: Abhandlungen zu den Lehrenden (Meister/Ausbilder)
- 02: sozialisationsorientierte Abhandlungen zum Thema Lehrende
- 03: psychologisch orientierte Abhandlungen zum Thema Lehrende

Bereich 30: Weiterbildung

- 01: Abhandlungen zu den Lehrenden (Dozenten)
- 02: sozialisationsorientierte Abhandlungen zum Thema Lehrende
- 03: psychologisch orientierte Abhandlungen zum Thema Lehrende
- 04: Weiterbildung der Lehrer
- 06: Weiterbildung der Ausbilder

Fortsetzung der Abbildung

549 REINISCH, H.: 1992b, S. 2.

550 Hierbei handelt es sich insbesondere um Abhandlungen, die die sozialisierenden Einflüsse der Ausbildungszeit (z. B. während des Referendariats) thematisieren.

Fortsetzung der Abbildung

Gruppe 35: Lernende

Befassen sich die Abhandlungen primär mit dem Bildungs- und Erziehungsprozeß der Klientel der Lernenden (inklusive besonderer Problemgruppe: jugendliche Arbeitslose, Behinderte, Strafgefangene etc.) sowie deren sozialisatorischen und psychologischen Bedingungs- und Entwicklungsrahmen, so werden sie in diese Gruppe aufgenommen.

Bereich 00: Bereichsunabhängig

- 01: Abhandlungen zu den Lernenden
- 02: Probleme spezifischer Gruppen: jugendliche Arbeitslose
- 03: Probleme spezifischer Gruppen: Un- und Angelehrte
- 04: Probleme spezifischer Gruppen: Behinderte (Rehabilitation)
- 05: Probleme spezifischer Gruppen: Strafgefangene (Resozialisation)
- 06: Probleme spezifischer Gruppen: AusländerInnen
- 07: Probleme spezifischer Gruppen: Frauen und Mädchen
- 08: sozialisationsorientierte Abhandlungen zu den Lernenden
- 09: psychologisch orientierte Abhandlungen zu den Lernenden

Bereich 10: Vorberufliche Bildung

- Kategorisierung wie unter Bereich 00
- 10: Übergangsprobleme (Sek. I – Sek. II; Schule – Betrieb)

Bereich 2.1: Berufliche Erstausbildung - Schule

- Kategorisierung wie unter Bereich 00

Bereich 2.2: Berufliche Erstausbildung - Betrieb

- Kategorisierung wie unter Bereich 00

Bereich 3: Weiterbildung

- Kategorisierung wie unter Bereich 00

Obergruppe 4: Interdisziplinäre und andere relevante Gegenstandsfelder

Mit Berufsbildung und –erziehung als wissenschaftlichem Gegenstand beschäftigt sich nicht allein die Berufs- und Wirtschaftspädagogik, sondern auch andere wissenschaftlichen Disziplinen mit je spezifisch disziplinärer Fragestellung. Als wichtigste (Bezugs-)Disziplinen wären die Soziologie, Psychologie oder Betriebswirtschaftslehre zu nennen.

Fortsetzung der Abbildung

Fortsetzung der Abbildung

<p>Gruppe 41: soziologisch orientierte Abhandlungen</p> <p>Die Soziologie hat mit ihrem Fokus auf die „... systematische Klärung des Verhältnisses von Individuum, Erziehung und Gesellschaft in Geschichte und Gegenwart, unter bes. Berücksichtigung der Fragen, a) von welchen gesellschaftlichen Voraussetzungen, Bedingungen und Einflüssen Erziehung abhängt, also Funktion der Gesellschaft ist, und b) welche Auswirkungen und Veränderungsmöglichkeiten Erziehung auf bzw. für Gesellschaft und sozialen Wandel hat, inwieweit also Gesellschaft eine Funktion der Erziehung ist“⁵⁵¹, berufsbildungsrelevante Theorien und empirische Analysen gebildet und geliefert. Theoretische Beiträge, insbesondere zu den soziologischen Forschungsschwerpunkten Sozialisationsforschung, Industrie und Organisationssoziologie, Lebenslauf- und Berufskarriereforschung und Bildungssoziologie werden in dieser Gruppe erfaßt.</p>
<p><u>Bereich 00: Bereichsunabhängig</u></p> <p>01: grundlegende, sozialisationstheoretische Abhandlungen 02: Industrie- und organisationssoziologische Abhandlungen 03: Lebenslauf- und Berufskarriereforschung 04: Bildungssoziologie 05: sonstige soziologisch orientierte Beiträge</p>
<p><u>Bereich 10: Vorberufliche Bildung</u></p> <p>01: grundlegende, sozialisationsorientierte Abhandlungen 02: Bildungssoziologie</p>
<p><u>Bereich 21: Berufliche Erstausbildung - Schule</u></p> <p>01: grundlegende, sozialisationsorientierte Abhandlungen 02: Bildungssoziologie</p>
<p><u>Bereich 22: Berufliche Erstausbildung - Betrieb</u></p> <p>01: grundlegende, sozialisationsorientierte Abhandlungen 02: Bildungssoziologie 03: Industrie- und organisationssoziologische Abhandlungen</p>
<p><u>Bereich 30: Weiterbildung</u></p> <p>01: grundlegende, sozialisationsorientierte Abhandlungen 02: Bildungssoziologie 03: Industrie- und organisationstheoretische Abhandlungen</p>

Fortsetzung der Abbildung

551 BÖHM, W.: 1988, S. 553.

Fortsetzung der Abbildung

<p>Gruppe 42: psychologisch orientierte Abhandlungen „Die Psychologie hat mit ihrer Orientierung auf Fragen des individuellen Handelns, Erlebens und Lernens ein breites Spektrum wissenschaftlicher Erkenntnisse erarbeitet, die für die Berufsbildungsforschung von Bedeutung sind. Dies gilt vor allem für die Teildisziplinen der Lern-, Entwicklungs- und Arbeitspsychologie⁵⁵², deren Beiträge in diese Gruppe aufgenommen werden.</p>
<p><u>Bereich 00: Bereichsunabhängig</u></p>
<p>01: grundlegende, theoretische Abhandlungen der Psychologie 02: lernpsychologische Abhandlungen 03: arbeitspsychologische Abhandlungen 04: entwicklungspsychologische Abhandlungen 05: sonstige psychologisch orientierte Abhandlungen</p>
<p>Gruppe 43: betriebswirtschaftliche Abhandlungen Zweige der Betriebswirtschaftslehre - insbesondere die Personalwirtschaft - beschäftigen sich ebenfalls mit Problembereichen der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Eindeutig betriebswirtschaftlich ausgerichtete Beiträge, z. B. zu Problem- und Fragestellungen der Personalauswahl, -planung und -entwicklung sowie die dadurch entstehenden Kosten und deren Finanzierung, werden in dieser Gruppe erfasst.</p>
<p><u>Bereich 00: Bereichsunabhängig</u></p>
<p>01: grundlegende, betriebswirtschaftliche Abhandlungen 02: Personalauswahl, -ausbildung und -entwicklung 03: Kosten und Finanzierung</p>
<p>Obergruppe 5: Residualkategorie Abhandlungen, die den Einzelkategorien nicht zugeordnet werden konnten, werden in Restkategorien aufgenommen, die sich nach den Ausbildungsbereichen differenzieren.</p>
<p>Gruppe 51: Residualkategorie</p>
<p><u>Bereich 00: Bereichsunabhängig</u></p>
<p>01: Residualkategorie</p>

Fortsetzung der Abbildung

Fortsetzung der Abbildung

<u>Bereich 10: Vorberufliche Bildung</u>
01: Residualkategorie
02: Berufswahl, -findung und -beratung ⁵⁵³
03: Konsumenten- und Freizeiterziehung
<u>Bereich 20: Berufliche Erstausbildung</u>
01: Residualkategorie
<u>Bereich 21: Berufliche Erstausbildung - Schule</u>
01: Residualkategorie
<u>Bereich 22: Berufliche Erstausbildung - Betrieb</u>
01: Residualkategorie
<u>Bereich 30: Weiterbildung</u>
01: Residualkategorie

553 Aus der Residualkategorie des Bereiches „Vorberufliche Bildung“ konnten nachträglich die Kategorien „Berufswahl, -findung und -beratung“ (Titelbeispiele: Berufsberatung von Abgängern der Sonderschule für Lernbehinderte [84564567]; Ausbildungsstellenvermittlung nur noch Formalie? [80473475]) und „Konsumenten- und Freizeiterziehung“ gebildet werden (Titelbeispiele: Wie finden wir Freizeitpädagogen [62495501]; Konsumenten als Informationssucher [74258273]).

Anhang 2: Weitere Abbildungen und Tabellen

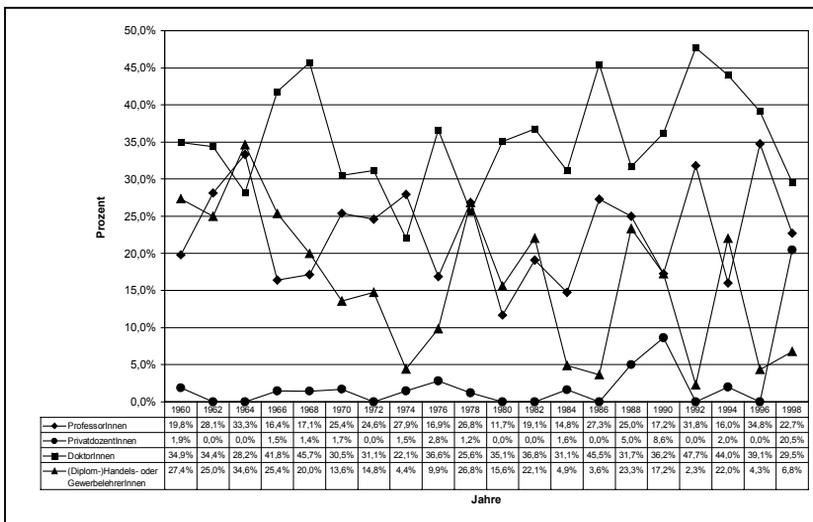


Abbildung im Anhang 2; 1: Akademischer Status ausgewählter Gruppen, aufgeschlüsselt nach Jahren

Akademischer Status	männlich		weiblich		Summe	
	abs.	rel.	abs.	rel.	abs.	rel.
ProfessorIn	294	22,3 %	5	0,4 %	299	22,7 %
PrivatdozentIn	27	2,0 %	1	0,1 %	28	2,1 %
DoktorIn	433	32,8 %	28	2,1 %	461	35,0 %
(Diplom-)Handels- und GewerbelehrerIn	118	8,9 %	10	0,8 %	128	9,7 %
Andere akademische Grade	114	8,6 %	19	1,4 %	133	10,1 %
Ohne akademischen Grad	6	0,5 %	1	0,1 %	7	0,5 %
Unbekannt	235	17,8 %	28	2,1 %	263	19,9 %
Summe	1227	93,0 %	92	7,0 %	1319	100,0 %

Tabelle im Anhang 2; 1: Akademischer Status und Geschlecht

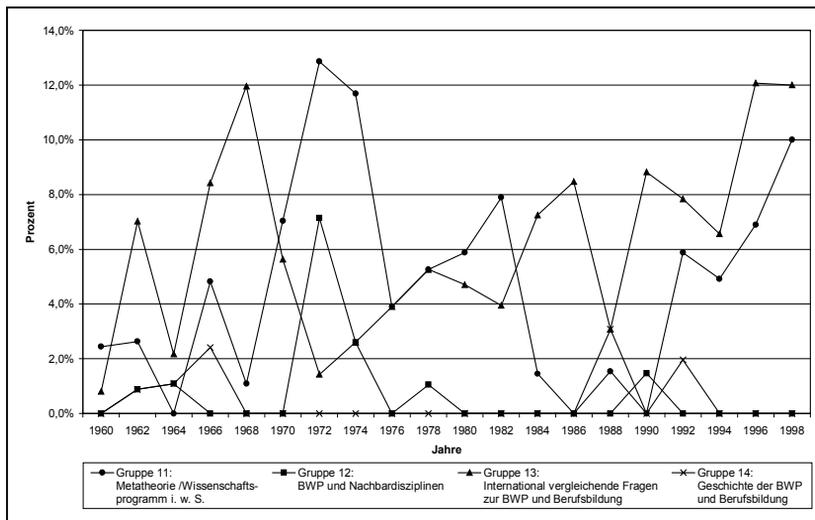


Abbildung im Anhang 2; 2: Die vier thematischen Gruppen der ersten Obergruppe, aufgeschlüsselt nach Jahren

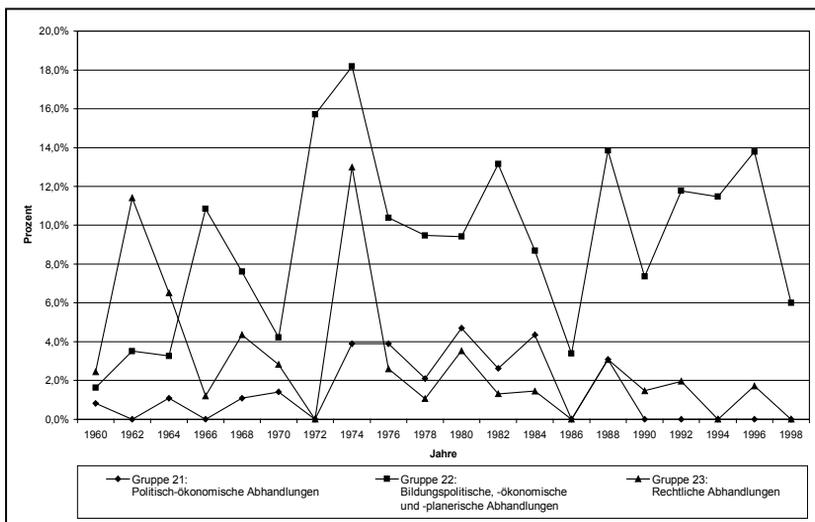


Abbildung im Anhang 2; 3: Die drei thematischen Gruppen der zweiten Obergruppe, aufgeschlüsselt nach Jahren

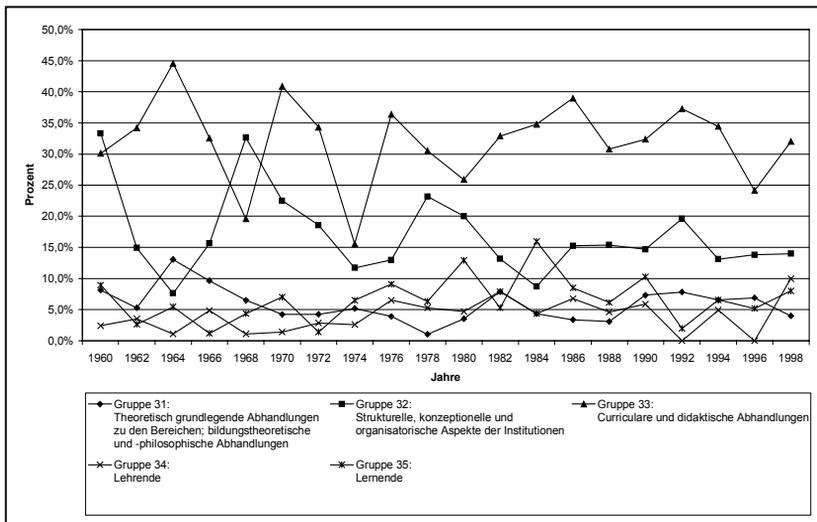


Abbildung im Anhang 2; 4: Die fünf thematischen Gruppen der dritten Obergruppe, aufgeschlüsselt nach Jahren

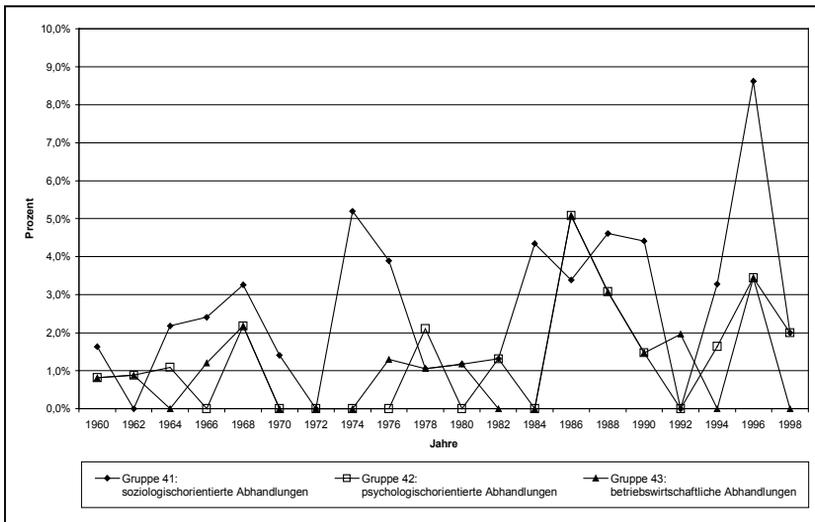


Abbildung im Anhang 2; 5: Die drei thematischen Gruppen der vierten Obergruppe, aufgeschlüsselt nach Jahren

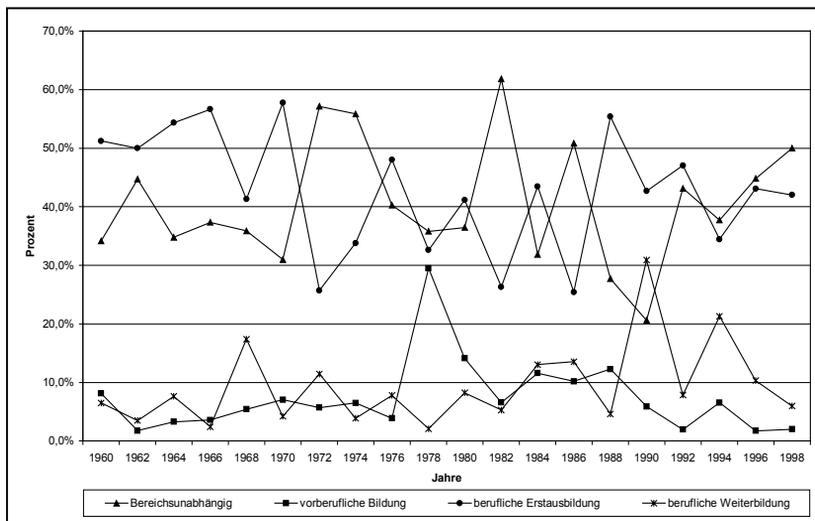


Abbildung im Anhang 2; 6: Entwicklung der Ausbildungsbereiche bzw. -stufen, aufgeschlüsselt nach Jahren

Jahre	theoretisch		empirisch		historisch		praxisbezogen mit explizitem Theoriebezug		praxisbezogen ohne expliziten Theoriebezug		Restklasse		Gesamtergebnis	
	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent
1960	7	6,7%	2	1,9%	4	3,8%	34	32,4%	55	52,4%	3	2,9%	105	100,1%
1962	9	9,4%	1	1,0%	5	5,2%	28	29,2%	39	40,6%	14	14,6%	96	100,0%
1964	10	12,8%	1	1,3%	4	5,1%	28	35,9%	26	33,3%	9	11,5%	78	99,9%
1966	13	19,4%	3	4,5%	4	6,0%	23	34,3%	22	32,8%	2	3,0%	67	100,0%
1968	10	14,5%	5	7,2%	1	1,4%	37	53,6%	16	23,2%	0	0,0%	69	99,9%
1970	10	17,5%	5	8,8%	5	8,8%	31	54,4%	6	10,5%	0	0,0%	57	100,0%
1972	17	30,9%	0	0,0%	1	1,8%	30	54,5%	7	12,7%	0	0,0%	55	99,9%
1974	19	32,8%	7	12,1%	0	0,0%	21	36,2%	10	17,2%	1	1,7%	58	100,0%
1976	9	15,0%	7	11,7%	1	1,7%	38	63,3%	5	8,3%	0	0,0%	60	100,0%
1978	13	18,1%	8	11,1%	1	1,4%	23	31,9%	26	36,1%	1	1,4%	72	100,0%
1980	11	16,7%	11	16,7%	6	9,1%	26	39,4%	11	16,7%	1	1,5%	66	100,1%
1982	22	36,7%	6	10,0%	0	0,0%	17	28,3%	13	21,7%	2	3,3%	60	100,0%
1984	3	5,9%	6	11,8%	3	5,9%	28	54,9%	11	21,6%	0	0,0%	51	100,1%
1986	9	20,5%	9	20,5%	5	11,4%	19	43,2%	2	4,5%	0	0,0%	44	100,1%
1988	8	16,0%	3	6,0%	6	12,0%	22	44,0%	10	20,0%	1	2,0%	50	100,0%
1990	5	10,4%	10	20,8%	4	8,3%	19	39,6%	7	14,6%	3	6,3%	48	100,0%
1992	12	30,8%	3	7,7%	2	5,1%	14	35,9%	8	20,5%	0	0,0%	39	100,0%
1994	5	12,2%	2	4,9%	6	14,6%	24	58,5%	3	7,3%	1	2,4%	41	99,9%
1996	8	20,5%	4	10,3%	2	5,1%	20	51,3%	5	12,8%	0	0,0%	39	100,0%
1998	8	21,6%	8	21,6%	1	2,7%	18	48,6%	2	5,4%	0	0,0%	37	99,9%
Summe	208	17,4%	101	8,5%	61	5,1%	500	41,9%	284	23,8%	38	3,2%	1192	99,9%

Tabelle im Anhang 2; 2: Verteilung der Methodenorientierung in der ZBW auf der Ebene der fünf Methodentypen (inkl. der Restklasse), aufgeschlüsselt nach Jahren

Methodentyp		männlich	weiblich
Theoretisch	abs.	137	6
	%	24,3%	13,6%
Historisch	abs.	51	2
	%	9,1%	4,5%
Empirisch	abs.	61	12
	%	10,8%	27,3%
Praxisbezogen mit explizitem Theoriebezug	abs.	221	23
	%	39,3%	52,3%
Praxisbezogen ohne expliziten Theoriebezug	abs.	75	1
	%	13,3%	2,3%
Restklasse	abs.	18	0
	%	3,2%	0,0%
Summe	abs.	563	44
	%	100,0%	100,0%

Tabelle im Anhang 2; 3: Methodentypen nach Geschlecht (Hochschulbereich)

		HochschullehrerInnen	akademischer Mittelbau
Praxisbezogene Abhandlungen mit explizitem Theoriebezug	abs.	109	135
	rel.	18,0%	22,2%
Praxisbezogene Abhandlungen ohne expliziten Theoriebezug	abs.	41	35
	rel.	6,8%	5,8%
Historische Abhandlungen	abs.	26	27
	rel.	4,3%	4,4%
Theoretische Abhandlungen	abs.	77	66
	rel.	12,7%	10,9%
Empirische Abhandlungen	abs.	19	54
	rel.	3,1%	8,9%

Tabelle im Anhang 2; 4: Durchschnittliche Verwendung der jeweiligen Methodentypen im Hochschulbereich (N=607), aufgeschlüsselt nach den Gruppen „HochschullehrerInnen“ und „Mittelbau“

		HochschullehrerInnen	DoktorInnen	Summe
1960-1966	abs.	6	8	14
	rel.	42,9%	57,1%	100,0%
1968-1974	abs.	10	14	24
	rel.	41,7%	58,3%	100,0%
1976-1982	abs.	10	30	40
	rel.	25,0%	75,0%	100,0%
1984-1990	abs.	13	25	38
	rel.	34,2%	65,8%	100,0%
1992-1998	abs.	19	23	42
	rel.	45,2%	54,8%	100,0%
Summe	abs.	58	100	158
	rel.	36,7%	63,3%	100,0%

Tabelle im Anhang 2; 5: HochschullehrerInnen und DoktorInnen mit empirischer Forschungsorientierung aus dem Gesamtbereich

		HochschullehrerInnen	DoktorInnen	Summe
1960-1966	abs./anteilig	6/88	8/120	14/208
	rel.	6,8%	6,7%	6,7%
1968-1974	abs./anteilig	10/64	14/84	24/148
	rel.	15,6%	16,7%	16,2%
1976-1982	abs./anteilig	10/59	30/99	40/158
	rel.	16,9%	30,3%	25,3%
1984-1990	abs./anteilig	13/58	25/84	38/142
	rel.	22,4%	29,8%	26,8%
1992-1998	abs./anteilig	19/58	23/74	42/132
	rel.	32,8%	31,1%	31,8%
Summe	abs./anteilig	58/327	100/461	158/788
	rel.	17,7%	21,7%	20,1%

Tabelle im Anhang 2; 6: HochschullehrerInnen und DoktorInnen mit empirischer Forschungsorientierung anteilig aus dem Gesamtbereich

		HochschullehrerInnen	Mittelbau	Summe
1960-1966	abs.	3	0	3
	rel.	100,0%	0,0%	100,0%
1968-1974	abs.	6	4	10
	rel.	60,0%	40,0%	100,0%
1976-1982	abs.	10	33	43
	rel.	23,3%	76,7%	100,0%
1984-1990	abs.	12	35	47
	rel.	25,5%	74,5%	100,0%
1992-1998	abs.	15	20	35
	rel.	42,9%	57,1%	100,0%
Summe	abs.	46	92	138
	rel.	33,3%	66,7%	100,0%

Tabelle im Anhang 2; 7: HochschullehrerInnen und DoktorInnen mit empirischer Forschungsorientierung aus dem Hochschulbereich

		HochschullehrerInnen	Mittelbau	Summe
1960-1966	abs./anteilig	3/73	0/31	3/104
	rel.	4,1%	0,0%	2,9%
1968-1974	abs./anteilig	6/52	4/47	10/99
	rel.	11,5%	8,5%	10,1%
1976-1982	abs./anteilig	10/53	33/103	43/156
	rel.	18,9%	32,0%	27,6%
1984-1990	abs./anteilig	12/56	35/82	47/138
	rel.	21,4%	42,7%	34,1%
1992-1998	abs./anteilig	15/52	20/58	35/110
	rel.	28,8%	34,5%	31,8%
Summe	abs./anteilig	46/286	92/321	138/607
	rel.	16,1%	28,7%	22,7%

Tabelle im Anhang 2; 8: HochschullehrerInnen und DoktorInnen mit empirischer Forschungsorientierung anteilig zur jeweiligen Statusgruppe des gesamten Hochschulbereichs