

Birgit Weber

Was Jugendliche über Wirtschaft wissen und können sollen

Eine vergleichende Curriculumanalyse zur
ökonomischen Bildung in der Sekundarstufe I

Band 2



**WOCHEN
SCHAU
ÖKONOMIE**

Birgit Weber

Was Jugendliche über Wirtschaft wissen und können sollen

Eine vergleichende Curriculumanalyse zur
ökonomischen Bildung in der Sekundarstufe I

Birgit Weber

Was Jugendliche über Wirtschaft wissen und können sollen

Eine vergleichende Curriculumanalyse zur
ökonomischen Bildung in der Sekundarstufe I



**WOCHEN
SCHAU**
WISSENSCHAFT

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet unter <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Die Reihe Sozioökonomische Bildung wird herausgegeben von
Andreas Fischer †, Reinhold Hedtke, Birgit Weber und Bettina Zurstrassen.

Das Projekt wurde von der Hans-Böckler-Stiftung gefördert.

Hans Böckler
Stiftung 

© Wochenschau Verlag

Dr. Kurt Debus GmbH

Frankfurt/M. 2023

www.wochenschauverlag.de

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieses Buches darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie oder einem anderen Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlags reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet werden.

Umschlaggestaltung: Ohl Design

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem Papier

Gesamtherstellung: Wochenschau Verlag

ISBN 978-3-7344-1442-8 (Buch)

E-Book 978-3-7344-1443-5 (PDF)

DOI <https://doi.org/10.46499/930>

Inhalt

Vorwort	6
1 Ökonomische Bildung in Curricula – immer noch randständig?	7
1.1 Herausforderungen der Curriculanalyse für die ökonomische Bildung	7
1.2 Wirtschaftsbezogenes Wissens- und Kompetenzinventar der Sekundarstufe I: Erkenntnisinteresse, Gegenstand und methodisches Vorgehen der Analyse	9
2 Curriculumforschung und fachdidaktische Konzeptionen ökonomischer Bildung	15
2.1 Curriculare Verankerung ökonomischer Bildung	15
2.2 Fachdidaktische Konzeptionen	19
3 Relevanz ökonomischer Bildung nach Fächergruppen	27
3.1 Gesellschaftslehre (GW)	27
3.2 Politik/Sozialkunde (PSK)	31
3.3 Politik-Wirtschaft (PW)	36
3.4 Arbeitslehre/Arbeit-Wirtschaft-Technik (AWT)	39
3.5 Wirtschaft (WW)	46
4 Curriculare Ausgestaltung zentraler Inhaltsfelder ökonomischer Bildung	56
4.1 Gegenstandsbereich, Ziele und Kompetenzen der Fächergruppen	57
4.2 Wirtschaft als einziges, grundlegendes oder einführendes Inhaltsfeld	65
4.3 Konsum und Haushalt in Gegenwart und Zukunft	72
4.4 Arbeit, Beruf, Unternehmen	88
4.5 Wirtschaftsordnung und Wirtschaftspolitik	104
5 Was Jugendliche über Wirtschaft wissen und können sollen – die Ergebnisse	126
5.1 Relevanz ökonomischer Bildung	127
5.2 Relevante Ziele, Kompetenzen und Inhalte (sozio-)ökonomischer Bildung	133
5.3 Vernachlässigungen und Verzerrungen in Zeiten der Kompetenzorientierung	143
6 Fazit und Ausblick	150
7 Verzeichnisse	158
7.1 Literaturverzeichnis	158
7.2 Quellenverzeichnis: Lehrpläne in den Bundesländern	160
7.3 Abbildungsverzeichnis	163
7.4 Abkürzungsverzeichnis	164
8 Anhang	165
8.1 Stundentafeln der Bundesländer nach Schulformen	165
8.2 Ziele der Fächer	167
8.3 Strukturelemente der Curricula	170
8.4 Verankerung Strukturelemente ökonomischer Bildung nach Bundesländern	174
8.5 Bildungsziele ökonomischer Bildung und neue NRW-Lehrpläne 2019/2020	182
8.6 Zum Vergleich: Ergebnisse der Analyse ökonomischer Ankerfächer 2007	186

Vorwort

Auch wenn ich angesichts unserer ersten Curriculumanalyse 1999 einer so trockenen Materie wie Lehrplänen nicht mehr als ein Jahr Lebenszeit opfern wollte, ließ mich seitdem die Frage nach einer angemessenen curricularen Integration ökonomischer Bildung nicht mehr los. Während damals die Kluft zwischen dem fachdidaktisch Notwendigen und Sinnvollen sowie dem curricular Vorhandenen noch recht offensichtlich war, stellt sich die Situation heute anders dar. Zum einen wurde die ökonomische Bildung zum Teil in eigenständigen Fächern verankert, zum anderen wurde sie in Kombinationsfächern wie Politik-Wirtschaft und Arbeit-Wirtschaft-Technik deutlicher ausgewiesen sowie in Integrationsfächern wie Sozialkunde/Politik und Arbeitslehre ausgeweitet.

Nicht zuletzt angesichts der Kontroversen um die angemessene Integration des Lernens über Wirtschaft kann eine Curriculumanalyse sich heute nicht darauf beschränken, ob die ökonomische Bildung in den dafür vorgesehenen Fächern existent ist, sondern muss nach der Ausgestaltung von Zielen, Feldern, Kompetenzen und Inhalten fragen.

- Welchen Unterschied macht es, in welchem Rahmen die ökonomische Bildung verankert ist?
- Ist die Verankerung in Mono-, Kombinations- oder Integrationsfächern mit jenen Einseitigkeiten und Verzerrungen verbunden, die ihre Kritiker befürchten?
- Sind Kombinations- und Integrationsfächer tatsächlich nicht in der Lage, ökonomische Bildung sinnvoll zu integrieren, wie die Befürworter eigenständiger Fächer immer wieder betonen?
- Welche Orientierung bieten Kernlehrpläne, die den fachlichen Kern in operationalisierbaren Kompetenzerwartungen integrieren, deren Bildungssinn sich nicht direkt erschließt?

Dies stellt neue Herausforderungen an einen vorurteilsfreien Vergleich von Curricula.

Wir legten zunächst zahlreiche Übersichten zu Inhalten, Feldern, Schwerpunkten und Kompetenzerwartungen an. Je nach Perspektive des Betrachters ließ sich dabei entweder ein Mangel an subjektiver Relevanz und gesellschaftlichen Bezügen oder an ökonomischen Fundamenten registrieren. Um der Gefahr einer schnell in die Kritik abgleitenden Analyse zu entgehen, zielten wir darauf, Stellenwert und Herangehensweise an ökonomische Bildung in den Fächergruppen zu beschreiben, zu typisieren sowie den Stellenwert, die Inhalte und Kompetenzen in zentralen ökonomischen Bildungsfeldern als Wissens- und Kompetenzinventar zu erschließen. Die Ergebnisse des curricular erwarteten Wissens und Könnens zu Wirtschaft in der Sekundarstufe I können als Diskussionsbasis für Curriculumentwicklung und -analysen dienen. Die Interpretation der Ergebnisse und daraus erfolgende Verbesserungsvorschläge können auch Lehrkräften als Reflexionsgrundlage für eine differenzierte, die ökonomische Bildung ernst nehmende, mehrperspektivische Unterrichtsplanung dienen.

Dem Kölner Team Arne Westerkamp, Stefanie Jahnke und Mascha Casper danke ich für akribische Sammlungen und die gemeinsamen, hilfreichen Suchprozesse, die wir im ersten Jahr gemeinsam gegangen sind. Die erneute Datenerhebung, Analyse und Interpretation gehen letztlich mitsamt allen Unzulänglichkeiten auf mein Konto. Mein Dank geht auch an die Bielefelder Projektpartner Reinhold Hedtke und Henning Middelschulte, an die Mitglieder des Projektbeirats sowie an zahlreiche Kolleg/-innen für wertvolle Hinweise, Fragen, Anregungen, Diskussion und Kritik auf Workshops und Tagungen. Mein besonderer Dank gilt schließlich Ulrike Danier und Andrea Wolter für ihre kritischen Hinweise auf Ungereimtheiten beim Korrekturlesen. Schließlich sei der Hans-Böckler-Stiftung gedankt für die Finanzierung dieser Teilstudie im Rahmen unseres Projekts zur Pragmatischen Sozioökonomischen Bildung.

1 Ökonomische Bildung in Curricula – immer noch randständig?

1.1 Herausforderungen der Curriculanalyse für die ökonomische Bildung

Während die einen kritisieren, dass nicht genügend Wirtschaft in den Curricula des allgemeinen Schulwesens enthalten ist, befürchten die anderen die Verdrängung sozialer und politischer Fragen durch ein ökonomisches Übergewicht. Für beide Thesen lassen sich angesichts der Unübersichtlichkeit der Vorgaben im allgemeinen Schulwesen mit vier bis fünf Schulformen in der Sekundarstufe I in 16 Bundesländern zahlreiche Einzelbelege finden. Schon die Gewinnung eines Überblicks über die curricular verordnete ökonomische Allgemeinbildung ist mit erheblichen Herausforderungen konfrontiert.

Die curriculare Verankerung von Situationen und Problemlagen, die als „wirtschaftlich“ bezeichnet werden können, erfolgt integriert in gesellschafts- und sozialwissenschaftlichen sowie arbeitsorientierten Fächern sowie auch in eigenständigen ökonomischen Fächern. Gerade in Fächern mit einem weiten Bildungsauftrag, wie etwa in einem, die Fächer Geographie, Geschichte und Politik integrierenden gesellschaftswissenschaftlichen Lernbereich, lässt sich von außen kaum erkennen, ob relevanten Herausforderungen ökonomischer Bildung überhaupt Rechnung getragen wird. Angesichts der heterogenen Fächerbezeichnungen und Integrationsoptionen bietet sich der Kritik an einer ungenügenden, diffusen oder additiven Verankerung ökonomischer Bildung vielfältiger Spielraum. Im deutschen gegliederten und gefächerten Schulwesen in 16 Bundesländern unterscheidet sich deren Verankerung in bis zu vier (mit Förderschulen eigentlich fünf) unterschiedlichen Schulformen, in vier bis fünf möglichen Fächergruppen (Gesellschaftswissenschaften, Sozialkunde/Politik/Politik-Wirtschaft, Arbeit-Wirtschaft-Technik/Arbeitslehre sowie Wirtschaft/Wirtschaft-Recht/Wirtschaft-Beruf).

Angesichts neuer bildungspolitischer Orientierungen – wie Schulzeitreduktion, Schulformmodifikation, Kompetenzorientierung, Inklusion – ändert sich zudem die Datenbasis rapide und ungleichzeitig. Für die ökonomische Bildung ist dies noch intensiver, da sich angesichts der Bemühungen um ihre stärkere Verankerung auch die Fächerstruktur ändern kann. Die Kompetenzorientierung trägt zudem zu grundlegenden curricularen Änderungen bei. So existieren einerseits Curricula, die nur generelle allgemeine Kompetenzen, Themenfelder mit einigen Strukturaspekten für zentrale Inhalte haben, andererseits solche, die differenzierteste Kompetenzerwartungen und gleichzeitig detaillierte Inhaltskataloge vorlegen. Zu Beginn der Analyse lagen vereinzelt noch Curricula mit Lehr- und Lernzielen und ausbuchstabilten Inhaltskatalogen vor, während die neuen, kompetenzorientierten Lehrpläne die Inhalte entweder in konkretisierte Kompetenzerwartungen integrieren oder Kompetenzkataloge um grundlegende, z.T. auch recht allgemeine Fachkonzepte ergänzen. Dies bietet erhebliche Herausforderungen für eine, nicht nur den Stellenwert, sondern auch Fächergruppen, Inhalte und Kompetenzen vergleichende Curriculanalyse.

(1) Fächerstrukturen, Standards, Kompetenzen, Inklusion – Heterogene Anlässe der Curriculumreform

Die neueren Entwicklungen eigenständiger Wirtschaftsfächer im Vergleich mit den bereits existierenden arbeitsorientierten und sozialwissenschaftlichen Ankerfächern ökonomischer Bildung sowie die mit der Kompetenzorientierung verbundene Konkretisierung des erwarteten Outputs bergen neben der Orientierung für die Lehrkräfte auch diverse Herausforderungen für eine vergleichende Curriculanalyse:

- Um eine *stärkere Verankerung der ökonomischen Bildung* nach außen zu legitimieren, mag der Verbleib im Fach in zum Teil neu ausdifferenzierten Fächern wie Politik-Wirtschaft oder Arbeit-Wirtschaft-Technik oder auch in eigenständigen Fächern dazu führen, dass der ökonomische Fokus stärker ausdifferenziert und ökonomische Spezifika stärker betont werden. Dies birgt die Gefahr, eine vermeintliche Domänenlogik zu reproduzieren, aber wichtige Zusammenhänge oder das Bildungssubjekt selbst aus den Augen zu verlieren und zudem die für das Fach verfügbare Zeit zu ignorieren.
- Um der *Kompetenzorientierung* zu genügen, existieren zwei Extreme. Zum einen mögen relevante Inhalte in den Inhalts-, Problem-, Entscheidungs- oder Handlungsfeldern kaum noch sichtbar werden, zum anderen mögen als messbare Performanz konkretisierte Kompetenzerwartungen sich von operationalisierbaren Lernzielen kaum noch unterscheiden. Während also bei inhaltlich entleerten Kompetenzen das Problem der Beliebigkeit besteht, das nicht nur der fachlichen Curriculanalyse wenig Fundament, sondern auch den Fachlehrkräften wenig Orientierung bietet, schwindet der Unterschied zwischen den Fächern und wachsen Zweifel an einer angemessenen fachlichen Verankerung. Demgegenüber drohen bei dezidiert operationalisierbaren

Kompetenzerwartungen sinnstiftende, bildungsorientierte Ziele und das sich bildende Subjekt mit eigenen Ansprüchen und Interessen unter die Räder zu geraten.

So haben die neuen curricularen Konstruktionen, unter den Bedingungen der Kompetenzorientierung, d.h. ausgerichtet auf Performanz bei gleichzeitiger Domänenorientierung, einen schwierigen Spagat zu bewältigen, der nicht nur Herausforderungen der Vergleichbarkeit birgt, sondern auch Anlass zur kritischen Reflexion sowohl der Integration ökonomischer Bildung als auch einer Kompetenzorientierung im „Entwicklungsstadium“ bietet.

(2) Heterogenität und dynamischer Wandel der Ankerfächer ökonomischer Bildung

Berücksichtigt werden die relevanten Ankerfächer für die ökonomische Bildung, wobei pro Bundesland, soweit vorhanden, möglichst ein Fach aus den fünf unterschiedlichen Fächergruppen Gesellschaftswissenschaften (GW), Politik/Sozialkunde (PSK), Politik-Wirtschaft (PW), Arbeitslehre/Arbeit-Wirtschaft-Technik (AWT) sowie Wirtschaft (und Recht/Beruf) (WW) untersucht wird.

Um die Fächergruppen zu vergleichen und zu typisieren, ergibt sich angesichts unterschiedlichster Bezeichnungen die Frage der Zuordnung der Schulfächer zu Fächergruppen. Dieses Problem stellt sich vor allem bei den Fächern, in denen Wirtschaft dominiert. So ist das Fach *Arbeit-Wirtschaft-Technik* an Mecklenburg-Vorpommerns Gymnasien ein ökonomisches Fach ohne Arbeitslehretradition, *Technik* hat nur Wahlpflichtcharakter, *Arbeit* spielt keine zentrale Rolle. Demgegenüber stellen *Wirtschaft und Recht* in Bayern und Thüringen keine reinen Wirtschaftsmonofächer dar, sondern im Prinzip einen weiteren Integrationstyp. Zusätzlich existieren Fächer wie *Wirtschaft und Beruf*. Die hier zuzuordnenden Fächer in Baden-Württemberg, Bayern, Hamburg und Saarland sind jedoch so unterschiedlich ausgestaltet, dass wir sie je nach Ausprägung mit oder ohne Technik dem arbeitsorientierten Integrationsfach oder dem eher ökonomischen Fach zuordnen. Um für die Ermittlung der Ziele und Kompetenzbeschreibungen eine Vorstellung über das ökonomisch denkbare Maximum zu erhalten, ziehen wir zusätzlich die schon in die Jahre gekommenen Richtlinien ökonomischer Bildung aus Nordrhein-Westfalen, die alten und neuen Richtlinien in Rheinland-Pfalz sowie die Wahlpflichtfächer für Wirtschaft hinzu.

Der folgende Überblick der im einzelnen analysierten Fächer (Abb. 1) lässt die Unübersichtlichkeit und Heterogenität über die 16 Bundesländer und 5 Fächergruppen unter Berücksichtigung des gegliederten Schulwesens deutlich zu Tage treten. So existieren in Abhängigkeit vom Bundesland je nach Schulform zwei bis fünf relevante Fächer, womit den Lernenden je nach Schulform ein unterschiedliches Maß ökonomischer Bildung verordnet bzw. zugestanden wird.

Abb. 1: Berücksichtigte Curricula nach Fächergruppen in der Sekundarstufe I

Bundesländer	Gesellschaftswissenschaften				Politik/Sozialkunde			Arbeit-Wirtschaft-Technik			Politik-Wirtschaft			Wirtschaft +				
	GW				PSK			AWT			PW			WW				
BW					GK	SI/GY	2016							WBS	SI/GY	2016	2	
BY	GPG	MS	2016		SK	Gy	2016	WB	MS	2016				WR	Gy	2016	4	
BE					PB	SI	2015	WAT	SI	2015							2	
HB	GP	OS	2010					WAT	OS	2012							2	
HH	GW	StS	2014					AB/W	StS	2011	PGW	StS	2014	WP	W	GY	2011	4
											PGW	GY8	2011					
HE	Nur Handreichung							AL	H/RS	2011	PW	HRGy	2011				2	
MV					SK	GY/GS	2002	AWT	HRS	2002				AWT	GY	2002	3	
NI	GL	GS	2014		P	OS	2015	AWT	GS	2010	PW	GY	2015	W	OS	2013	5	
NW	GL	GS	2011		P	RS	2011	AL	GS	2011	PW	GY	2007	W ^{WP}	GS	2011	5	
														RL	ÖB (SI)	2004	(+1)	
RP	GL	IGS56	2013		SK	RGy	2016	WPB	RS+	2011				WV ^{WP}	RS	2011	5	
	GL	IGS7-10	2015											RL	ÖB (SI)	2003 (2017)	(+1)	
SL	GW	GmS	2014		SK	GY	2012	AL	GmS	2012/14				BW	GmS	2014	4	
Sn					GR	MS	2009	WTHS	MS	2009	GRW	GY	2013				3	
SA					SK	SekS	2012							W	SekS	2012	3	
					SK	GY	2016							(W	Gy	2017)		
SH	WK	GS	2015								WP	SI	2016 ^{EF}	W ^{WP}	GS	1997	3	
TH					SK	GY	2012	WRT	RgS	2012				WR	GY	2012	3	
Σ	8				12			12			6			11(+2)			51	
	2016–2014*				2013–2010			Alter der Curricula			2007–2009			1997–2004				

Die Abkürzungen zielen auf die Fachbezeichnung, die Schulform, das Veröffentlichungsjahr (s. Abkürzungsverzeichnis), die Schattierungen verweisen auf das Alter der Curricula. – Vgl. 7.2 Quellenverzeichnis (soweit nicht anders angegeben beruhen alle Abbildungen auf eigener Darstellung)

Wenngleich die Curricula aller Bundesländer heute weitaus leichter über das Internet zugänglich sind als 1999, ergaben sich gerade dadurch im laufenden Datenerhebungsprozess diverse Probleme:

- Während des Analysezeitraums 2015–2017 befanden sich die Curricula in 9 von 16 Bundesländern in Überarbeitung, so in Baden-Württemberg, Bayern, Berlin-Brandenburg, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz, Saarland, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein. So wurden zum Teil zunächst die alten Lehrpläne, dann Entwurfs- bzw. Anhörungsfassungen und schließlich die finalen Fassungen geprüft, statt der 51 Lehrpläne also fast die dreifache Anzahl. Zusätzlich wurden gleichnamige Curricula unterschiedlicher Schulformen im gleichen Land verglichen, da sie, wie etwa Sozialkunde, am Gymnasium als Ankerfach für die ökonomische Bildung fungieren, während sie in nichtgymnasialen Schulformen ökonomiefrei sind, wenn für Wirtschaft andere Ankerfächer vorgesehen sind. Zudem war immer wieder zu prüfen, ob in einigen Bundesländern mit alten Vorgaben auch Reformen erfolgt waren. So waren die Lehrpläne aus Mecklenburg-Vorpommern noch von 2002, hier wurde jüngst ein „curriculares Konzeptpapier“ vorgelegt, das ebenfalls nicht mehr in der Analyse berücksichtigt wurde. In Nordrhein-Westfalen befanden sich zunächst nur die Lehrpläne für den Wahlpflichtbereich der Realschule – Politik/Ökonomische Grundbildung und Sozialwissenschaften in Entwicklung.
- Einige veraltete Curricula waren im Internet noch so prominent verfügbar, dass die Neuentwicklungen zunächst übersehen wurden. So wurden beispielsweise zunächst die gut verfügbaren hessischen Lehrpläne ohne Jahresangabe zugrunde gelegt, obwohl sie bereits durch neuere Bildungsstandards abgelöst waren. Gründlich untersucht wurde der alte Lehrplan Arbeitslehre für die Hauptschulen in Rheinland-Pfalz bis zur Erkenntnis, dass er nach Abschaffung der Hauptschulen in Rheinland-Pfalz wohl keine Gültigkeit mehr haben könne. Auf der Suche nach Kontinuität stießen wir auf einen so genannten „Wahlpflichtbereich“ für die Realschulen Plus, der die relevanten Curricula enthielt. Auch im Saarland war der Lehrplan Arbeitslehre schnell zu finden, sodass wir erst spät und zufällig einen gesonderten Lehrplan Beruf und Wirtschaft für die Gemeinschaftsschule entdeckten.
- In Zeiten dynamischer Reformen hatte auch die Datenbeschaffung fast investigativen Charakter. Über manche Reformen erfuhren wir auf Bitten von Lehrkräften, doch bitte die Stichhaltigkeit ihrer Kritik an einer Neuentwicklung zu prüfen. Das Erstaunen eines Curriculumkonstruktors im eigenen Bundesland über den bayrischen Kraftakt einer zwar späten, aber umso gründlicheren und umfassenden Curriculumreform ließ uns entdecken, dass nicht nur alle von uns schon erfassten und analysierten bayrischen Lehrpläne überarbeitet worden waren, sondern auch das Fach Arbeit-Wirtschaft-Technik für die Mittelschulen aufgelöst und als Fach Wirtschaft und Beruf neukonzipiert – und damit gar einer neuen Fächergruppe hätte zugeordnet werden müssen. Da aber Arbeit, Wirtschaft, Recht, Berufsorientierung und Technik weiterhin zu seinen zentralen Gegenstandsbereichen gehören, beließen wir es in der arbeitsorientierten Fächergruppe.
- Ähnliche Überraschungen ereilten uns, als nach den Landtagswahlen in Nordrhein-Westfalen die Koalitionsparteien die Einführung eines Fachs Wirtschaft vereinbarten, obwohl es im Wahlprogramm der einen Koalitionspartei noch hieß, dass das Fach Sozialwissenschaften gestärkt und zu einem neuen Fach Politik-Wirtschaft-Recht ausgeweitet werden sollte, während die andere Koalitionspartei lediglich ein Wahlpflichtfach Wirtschaft am Gymnasium einführen wollte. Interessanterweise gab es dies mit der wenig aussagekräftigen Bezeichnung Politik (Wirtschaft) schon, aber verständlich auch, dass dies neben dem Pflichtfach Politik-Wirtschaft zumindest der Bezeichnung nach kaum als dominantes Fach für Wirtschaft erkennbar war. Nach Abschluss unserer differenzierten Analyse wurden dann 2019/2020 neue Lehrpläne für Wirtschaft-Politik für das Gymnasium und die Gesamt- und Sekundarschule, Wirtschaft für die Realschule sowie Wirtschaft und Arbeitswelt für die Hauptschule vorgelegt, die zwar nicht mehr in die vergleichende Analyse eingebettet wurden, aber eine gesonderten Betrachtung im Fazit (Kapitel 6(3)c) und im Anhang erfährt (Vergleich früher – heute 8.4(9)b); Vergleich mit Leitzielen 8.5).

1.2 Wirtschaftsbezogenes Wissens- und Kompetenzinventar der Sekundarstufe I: Erkenntnisinteresse, Gegenstand und methodisches Vorgehen der Analyse

Während also einerseits Klagen über eine unzureichende ökonomische Bildung, der nur mit einem Fach Wirtschaft begegnet werden kann, sich gut kampagnenartig verdichten lassen, können Sorgen um eine mögliche Verdrängung wichtiger anderer Inhalte und wichtiger Zusammenhänge sich weit schlechter Gehör verschaffen, zumal die Verankerung ökonomischer Bildung sich je nach Bundesland, Schulform und Fächergruppe völlig anders darstellt und sich ohne differenzierte Analysen kaum erfassen lässt.

Zudem haben sich die Curricula insofern verändert, als sie quasi eine „Verordnung“ der zu erreichenden Ziele darstellen, die heute Kompetenzerwartungen genannt werden und die sich an Anforderungen zu Bildungsstandards orientieren sollen. Damit sollen die Kompetenzerwartungen *Bildungszielen* Rechnung tragen. Nach Klieme (2007: 20) sind das die Persönlichkeitsentwicklung, die praktische Bewältigung von Lebenssituationen, die aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Leben sowie die Aneignung kultureller und wissenschaftlicher Traditionen. Darüber hinaus soll die Orientierung an den Grundprinzipien und Kernideen der *Domäne* (Klieme 2007, S. 22 ff.) den systematischen Aufbau intelligenten Wissens ermöglichen, sodass statt unübersichtlicher und beliebiger Breite eher die Grundprinzipien und Kernideen der Disziplinen bzw. Unterrichtsfächer herauszuarbeiten sind.

Mit dieser Analyse soll das curriculare Kompetenz- und Wissensinventar sowie Schwerpunkte, Lücken und Defizite der Curricula im Blick auf die ökonomische Bildung der Sekundarstufe I erfasst sowie bedeutsame Unterschiede zwischen den Fächergruppen ermittelt werden. Unser Erkenntnisinteresse ist vor allem auf folgende Fragen gerichtet:

- Inwiefern ist ökonomische Bildung in den unterschiedlichen Fächergruppen überhaupt bedeutsam und welche Rolle spielt sie? Werden von der Didaktik der ökonomischen Bildung für zentral gehaltene Felder berücksichtigt? Welche Perspektiven werden in den Fächergruppen eher betont, welche vernachlässigt? Existieren Einseitigkeiten und Verzerrungen? Indem jede Fächergruppe einzeln untersucht wird, soll einerseits ihrem eigenständigen Bildungsauftrag, andererseits aber auch ihrer Möglichkeit als Ankerfach zu fungieren, Rechnung getragen werden.
- Welches „ökonomisch relevante“ Wissensinventar wird maximal curricular erwartet? Existiert auch ein, allen Fächergruppen gemeinsames, wesentliches Wissensinventar? Wie lässt es sich typisieren? Existieren auffällige Vernachlässigungen? Die Erhebung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden in den Lehrplänen ermöglicht, über Erfordernis und Differenzierung des notwendigen ökonomischen Wissens als Grundprinzip und Kernidee zu diskutieren.
- Wie wird die Kompetenzorientierung für die ökonomische Bildung konkretisiert? Können diese Kompetenzerwartungen zu gemeinsamen Leitzielen ökonomischer Bildung aggregiert werden, um Fächergruppen auf Schwerpunkte, Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu vergleichen, ggfs. aber auch Einseitigkeiten und Verzerrungen offenzulegen. Mit einem solchen „Kompetenzinventar“ entlang von Leitzielen zu relevanten Inhaltsfeldern ergibt sich eine empirische Basis – auf der Basis der Lehrpläne – für die weitere Kompetenzdebatte, die deren Bildungsrelevanz diskutieren lässt.

Mit der Analyse soll verdeutlicht werden, welche ökonomische Bildung je nach Fächergruppe – einzeln, typisiert und verallgemeinert – den Lernenden „verordnet“ bzw. ermöglicht werden soll und kann. Indem jenseits der differenzierten Kompetenzkonkretisierungen strukturelle bildungsorientierte, aber fachspezifische Leitziele ökonomischer Bildung abgeleitet werden, die einen Vergleich der Fächergruppen ermöglichen, fungieren sie auch als Prüfraster für ein potenzielles Ankerfach, das ökonomische Bildung ermöglichen soll und will. Jenseits pauschaler und populärer Defizitanalysen liefert die Analyse somit einen differenzierten Einblick in die curricularen Vorgaben zur ökonomischen Bildung im Zeitalter der Kompetenzorientierung. In dem sie die unterschiedlichen Kompetenzerwartungen entlang der Leitziele aufschlüsselt, liefert sie gleichzeitig eine Basis für die Interpretation von Kompetenzerwartungen für die Unterrichtsplanung und verweist auch auf ein differenziertes Spektrum an Verbesserungsvorschlägen. Im Blick auf Erkenntnisinteresse und Ziel stellt sich das Vorgehen wie folgt dar:

(1) Forschungsstand zur Curriculumforschung und zur ökonomischen Bildung (Kap. 2)

Mit einem Einblick in die Ergebnisse der bisherigen Curriculumforschung zur ökonomischen Bildung erfolgt eine Vergewisserung über den Forschungsstand. Wir ermitteln damit sowohl Desiderate des Forschungsstands, Gemeinsamkeiten und Unterschiede sowie die bisherigen Kritikpunkte, die sich möglicherweise sogar im Blick auf Vernachlässigtes widersprechen. Dies erlaubt, das eigene Vorgehen zu klären und zu optimieren, aber auch die Verankerung ökonomischer Bildung zu vergleichen.

Die theoretischen Vorarbeiten der Curriculumanalyse sind die Aufarbeitung des Stands der Curriculumforschung zur ökonomischen Bildung (2.1), um Fragestellungen weiter zu konkretisieren, aber auch die dort ermittelten Desiderate mit dem heutigen Entwicklungsstand zu vergleichen.

Die dort ermittelten, auch widersprüchlichen Desiderate verlangen nach einer grundlegenden Auseinandersetzung mit den relevanten fachdidaktischen Konzeptionen ökonomischer Bildung. Daraus wird ein Analyserahmen für die ökonomisch relevanten Inhaltsfelder, die Bestimmung relevanter Inhalte sowie Zielsetzungen und Kompetenzen entwickelt (2.2). Eine Curriculumanalyse, die auch Inhaltsfelder, Inhalte und Kompetenzen

ökonomischer Bildung in Integrationsfächern ermitteln will, bedarf heuristischer Suchkategorien, um die zu untersuchenden Felder genauer eingrenzen zu können. Dieses heuristische Suchraster gewinnen wir auf der Grundlage unterschiedlicher wirtschaftsdidaktischer Konzeptionen. Dies dient uns als Ausgangspunkt zur Strukturierung der Datenerhebung und zur Sicherung der Anschlussfähigkeit. Systematisch werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den zentralen ökonomisch relevanten Inhaltsfeldern, ihren zentralen Kategorien und Denkschemata sowie ihren Zielsetzungen und Kompetenzen ermittelt. Eine Vergewisserung der Bildungsziele Tüchtigkeit und Emanzipation, Aufklärung und Kritik sowie Mündigkeit und Verantwortung erlaubt eine grundsätzlichere Reflexion von Einseitigkeiten und Verzerrungen.

(2) Relevanz ökonomischer Bildung in unterschiedlichen Fächergruppen (Kap. 3)

Das nächste Kapitel widmet sich der Relevanz der ökonomischen Bildung innerhalb der fünf unterschiedlichen Fächergruppen Gesellschaftswissenschaften (GW), Politik/Sozialkunde (PSK), Politik-Wirtschaft (PW), Arbeitslehre/Arbeit-Wirtschaft-Technik (AWT) und Wirtschaft/Wirtschaft-Recht/Wirtschaft-Beruf (W). Um ihrem oft übergreifenden Bildungsauftrag gerecht zu werden, integrieren diese Fächergruppen oft unterschiedliche Fachperspektiven, die zumeist in ihren Inhaltsfeldern zum Ausdruck kommen. Mit einem vergleichenden Überblick führen wir zunächst in die Fächergruppe ein und untersuchen die Einzelcurricula, ob sie der ökonomischen Bildung überhaupt Rechnung tragen und wenn ja, wie. Dazu werden folgende Fragen an die Fächer angelegt:

- Welche Rolle haben Felder zu Wirtschaft im Vergleich zu anderen fachlichen Schwerpunkten?
- Wird die ökonomische Bildung in der Zielsetzung überhaupt berücksichtigt?
- Werden in den Zielen Bezüge zu ökonomisch geprägten Lebenssituationen hergestellt?
- Wird Wirtschaftswissenschaft als eine Referenzdisziplin genannt?
- Inwiefern sind die in der Wirtschaftsdidaktik für relevant gehaltenen Entscheidungs-, Handlungs- und Urteilsfelder integriert?

Diese erste Analyse zielt auf die Relevanz ökonomischer Bildung nach Fächergruppen. Ihre Darstellung erfolgt als *Fallzusammenfassung* aller Curricula hinsichtlich ihrer generellen Zielsetzung, ihrer Integrationsaufgabe, ihrem Bezug zur ökonomischen Bildung und zu ökonomisch relevanten Inhaltsfeldern. Dies erfolgt zur Vermeidung von Verfälschung eng am Text der Einzelcurricula. Mit einer *zusammenfassenden und kontrastierenden Gegenüberstellung als typisierende Strukturierung* werden der besondere Zugang der Fächergruppe zur ökonomischen Bildung, aber auch Differenzen innerhalb der Fächergruppe offengelegt.

(3) Zielsetzungen, Inhalte und Kompetenzkonkretisierung in ökonomischen Bildungsfeldern (Kap. 4)

In einem weiteren Schritt werden die Curricula auf die für die ökonomische Bildung *relevanten Entscheidungs-, Urteils- und Handlungsfelder – kurz Inhaltsfelder* – untersucht, um das Wissens- und Kompetenzinventar ökonomischer Bildung über alle Fächergruppen zu identifizieren. Auf dieser Basis können Vergleiche zwischen und innerhalb der Fächergruppen angestellt werden.

Angesichts der Relevanz der heutigen Kompetenzorientierung werden zunächst generelle Ziele und allgemeine Kompetenzorientierungen der Fächergruppen herausgearbeitet und verglichen. Da gerade in Integrationsfächern oft nur ein einziges Feld zu „Wirtschaft“ existiert, werden diese Inhaltsfelder gesondert betrachtet.

Der Analyseschwerpunkt liegt aber auf den zentralen und weitgehend unumstrittenen Feldern der ökonomischen Bildung (vgl. Kapitel 2.2 (1)), die hier vorläufig zusammengefasst werden als

- Konsum – Haushalt – Geld,
- Arbeit – Beruf – Unternehmen,
- Wirtschaftsordnung und Wirtschaftspolitik unter Berücksichtigung ökologischer und sozialer Herausforderungen sowie europäischer und internationaler Verflechtungen.

Wie lässt sich der Stellenwert dieser für relevant gehaltenen Inhaltsfelder beschreiben, wie werden sie inhaltlich konkretisiert und ggfs. auch differenziert, welche Kompetenzerwartungen werden formuliert und welche Methoden genannt? Unsere Erhebung zielt auf das Wissens- und Kompetenzinventar, aber auch auf Vergleiche zwischen und innerhalb der Fächergruppen.

- Im Blick auf das Wissensinventar wird erschlossen, welche Inhalte unabhängig von den Fächergruppen im Blick auf die Felder ökonomischer Bildung besonders bedeutsam sind. Dies ermöglicht, das Ausmaß an

Differenzierung für Teilfelder ökonomischer Bildung nach Fächergruppen herauszuarbeiten. So lässt sich zeigen, welche Probleme und Herausforderungen vordringlich scheinen, aber auch welche vernachlässigt werden. Auf dieser Basis lässt sich diskutieren, wie differenziert welcher Kern von Wirtschaftswissen und -können sinnvoll, erforderlich und angemessen ist.

- Im Blick auf das Kompetenzinventar wird ein Einblick gewährt, wie (a) offen, eher subjektorientiert – vielleicht aber auch zu beliebig oder (b) wie differenziert, eher lernzielorientiert – vielleicht aber auch zu starr – unterschiedliche Akzentuierungen und Abstraktionsgrade der Kompetenzkonkretisierung *möglich* sind. Dies bietet eine Diskussionsbasis für die Gratwanderung zwischen den Extremen der Offenheit und Eindeutigkeit bzw. diffuser Belieblichkeit und starrer Enge.

Damit wird zum ersten Mal verdeutlicht, welches ökonomische relevante Wissen und welche ökonomisch relevanten Kompetenzerwartungen in der Sekundarstufe I für die in der Fachdidaktik der ökonomischen Bildung für relevant gehaltenen Inhaltsfelder curricular für nötig bzw. auch maximal für möglich gehalten werden. Dabei wird im Rahmen der spezielleren Kompetenzanalyse auf allgemeine Sinnhaftigkeit, Einseitigkeiten, Verzerrungen, Nachlässigkeiten und Auslassungen im Rahmen der einzelnen Inhaltsfelder kritisch eingegangen und damit auch Ansprüche an die Ausgestaltung dieser ökonomisch relevanten Inhaltsfelder formuliert, sodass die Analyse gleichzeitig ein differenziertes Spektrum an Verbesserungsvorschlägen bietet.

Dies erfolgt allerdings weitgehend konstruktiv allgemein, ohne spezifische Kritik gegenüber einzelnen Curricula. Intendiert sind eher kritisch-konstruktive Hinweise für die künftige Curriculumentwicklung sowie für eine mehrperspektivische und Einseitigkeiten vermeidende Unterrichtsplanung in den relevanten Feldern ökonomischer Bildung.

Der Analyse der Felder gehen theoretische Überlegungen voraus, um die Breite eines Inhaltsfeldes zu erschließen. Auch die Analyse von Curricula erfordert ein gewisses Vorverständnis, was ökonomische Bildung leisten soll, wozu und warum sie Individuen zu was befähigen möchte und welche Herausforderungen dabei zu bewältigen sind. Deshalb wird erstens die Verankerung dieser Felder in den fachdidaktischen Konzeptionen herausgearbeitet, zweitens werden spezielle Herausforderungen des Feldes diskutiert. Die dient drittens vor allem dazu das Inhaltsfeld bildungsorientiert zu strukturieren. Auf diesem theoretischen Rahmen erfolgen mehrere empirische Analyseschritte. Viertens werden die entsprechenden Inhaltsfelder der Einzellehrpläne identifiziert. Fünftens wird das curricular relevante Wissen induktiv erhoben und strukturiert. Daraus werden sechstens die Wissens Elemente nach Schwerpunkten zusammengefasst, um das Differenzierungsausmaß zwischen den Fächergruppen, aber auch die Maxima innerhalb einer Fächergruppe zu bestimmen, um Überdimensionierung oder Unterbelichtung kritisch zu diskutieren. Siebtens werden die Kompetenzerwartungen in einer qualitativen Analyse zu allgemeinen fachspezifischen Leitzielen zusammengefasst mit dem Ziel, die unzähligen unterschiedlichen feldbezogenen Kompetenzerwartungen über die Fächergruppen und in den Einzellehrplänen quantitativ zu vergleichen, aber auch über Belieblichkeit, Sinnhaftigkeit, Einseitigkeiten und Verzerrungen zu reflektieren. Achtens bündelt ein Fazit die fachspezifischen Leitziele, vergleicht die Fächergruppen und Einzellehrpläne quantitativ, diskutiert Kompetenzerwartungen, Basis- und Fachkonzepte sowie besondere Herausforderungen der Herangehensweise an das Feld auf der Basis der Curriculanalyse.

Dieser Schritt basiert auf einer Unmenge an Daten aus den Curricula, die vergleichbar zu machen waren. Dazu musste auch die Datengrundlage – bestehend aus dem Korpus der ausgewählten Curricula beherrschbar und einer qualitativen Inhaltsanalyse zugänglich gemacht werden, die nach Mayring (2010) sowohl auf Zusammenfassung als auch auf Strukturierung zielt.

- Die *Auswahl der Analyseeinheiten* beschränkt sich zunächst auf die zentralen, durch die Didaktik der ökonomischen Bildung definierten Inhaltsfelder (vgl. Kapitel 2.2 (1)). Berücksichtigt werden dabei wesentliche Verflechtungen und Felder, die gemäß der Fallzusammenfassung (Kap. 3) ökonomische Bezüge aufweisen.
- Die *Auswertungskategorien* werden im Blick auf die drei zentralen Inhaltsfelder der ökonomischen Bildung entlang des verfügbaren Materials gebildet, um Inhalte und Kompetenzen im Blick auf die drei zentralen Inhaltsfelder der ökonomischen Bildung zu klassifizieren, zu strukturieren, zu systematisieren und zu komprimieren.

Für die beiden besonderen Bestandteile der Ermittlung des Wissens- und Kompetenzinventars lässt sich das methodische Vorgehen wie folgt beschreiben:

- *Das Wissensinventar*: „*Welches ökonomische Wissen ist curricular relevant*“ erfolgt als „Existenzerhebung“ ökonomischer Wissensbestandteile in den Einzellehrplänen.
 - Die Analyseeinheiten werden zunächst in eigenständigen Textdokumente nach Fächergruppen erfasst.
 - Die *Themencodes der Inhalte* werden für das Wissensinventar dem Datenmaterial entnommen. Die Kategorienbildung erfolgt induktiv entlang des Materials.

- Die Inhalte werden systematisch tabellarisch in Zeilen den Inhaltsfeldern zugeordnet und in Spalten nach Fächergruppen gruppierten Einzelcurricula erfasst und kodiert.
 - Über die Verrechnung der nominalskalierten Ausprägungen sowie der Aggregation zu Teilfeldern kann eine hohe, mittlere oder niedrige Frequenz über die Gesamtheit ermittelt und die Intensität des Teilfeldes über das Differenzierungsausmaß quantifiziert werden.
 - *Das Kompetenzinventar: Welches ökonomische Können ist curricular relevant?* wird nach bildungsorientiert ermittelten, fachspezifischen Leitzielen für den Vergleich strukturiert:
 - Als kleinere Analyseeinheiten werden die Kompetenzerwartungen nach Curricula in ein weiteres Textdokument eingebettet.
 - Das Datenmaterial wird nach einem integrierten Konstrukt fachspezifischer Leitziele nach ökonomischen Bildungsfeldern strukturiert. Dies erfolgt entlang eines formal fachdidaktischen konzeptionell ermittelten, allgemeinen heuristischen Grundmusters, das entlang der vorliegenden Kompetenzerwartungen differenziert wird und sich richtet auf
 - ökonomische Entscheidungs- oder Urteilsherausforderungen,
 - sozioökonomische Beeinflussung und Konsequenzen,
 - Einbettung in den institutionellen Rahmen,
 - Lösungsansätze auf individueller, solidarischer oder politischer Ebene
- Auf der Basis dieses heuristischen Suchmusters erfolgt eine deduktive Kategorienbildung der fachspezifischen Zielsetzungen, denen sich fachbezogene Kompetenzerwartungen unterschiedlicher Kompetenzbereiche (Sach-, Urteils-, Handlungskompetenz), Kompetenzniveaus und Konkretisierungsgrade (offen – eng) strukturiert entlang des Materials zuordnen lassen. So können auch vergleichende Aussagen über Struktur, Vernachlässigungen, Einseitigkeiten der Ziele gewonnen werden.
- So lassen sich für jedes einzelne Inhaltsfeld entlang der aus dem Fallmaterial ermittelten fachbezogenen Ziele die Kompetenzerwartungen der Einzellehrpläne strukturiert bündeln. Im Rahmen der Erschließung der Kompetenzerwartungen wird auf typische Verzerrungen, Einseitigkeiten und Auslassungen aufmerksam gemacht. Für jedes einzelne Inhaltsfeld werden Vergleiche zwischen und innerhalb der Fächergruppen gezogen. Die zentralen Ergebnisse werden tabellarisch, quantitativ und grafisch im Blick auf Fächergruppen und Inhaltsfelder summiert gebündelt, um dem Data Overload als typischem Problem qualitativer Inhaltsanalysen in Ansätzen zu entgehen.

Angesichts der laufenden Curriculumreformen waren im laufenden Prozess weitere Daten einzuordnen. Das Auswertungssystem musste dabei weder erweitert noch verändert werden und verdeutlicht somit eine Sättigung, sodass kein erneuter Durchgang durch das Gesamtmaterial erforderlich war¹.

(4) Zentrale Ergebnisse und Ausblick (Kap. 5)

Die zentralen Ergebnisse und Schlussfolgerungen zu unseren Leitfragen aus den vorangegangenen Kapiteln werden im letzten Kapitel zusammengestellt. Mit diesen verschiedenen Teilanalysen ermitteln wir die Relevanz der ökonomischen Bildung in den Fächern sowie ihre Konkretisierung im Rahmen eines Kompetenz- und Wissensinventars zu den für relevant gehaltenen ökonomischen Bildungsfeldern.

Damit präsentiert die Studie umfassend den Stand ökonomischer Bildung in der Sekundarstufe I und erlaubt einen Einblick in Unterschiede zwischen den Fächerkulturen. Sie präsentiert zudem die Summe der an der curricularen Gegenwart erhobenen, entlang fachdidaktischer und bildungsorientierter Ansprüche in den einzelnen ökonomischen Bildungsfeldern und mit ihnen verbundene Ziele, Fähigkeiten und Inhalte. Sie zeigt auch beispielhaft differenziert, wie vielfältig die Kompetenzerwartungen heute ausbuchstabiert werden und ermöglicht damit deren kritische Diskussion.

So bietet die Studie auch eine wichtige Diskussionsbasis für ein anschlussfähiges Kerncurriculum gemäß der Ansprüche an sowohl sozioökonomische als auch ökonomische Bildung auf der Basis relevanter Ziele, aber auch einen kritischen Blick auf Engführungen und Vernachlässigungen durch Trennung oder Verschränkung ökonomischer, gesellschaftlicher und politischer Fragen in den einzelnen von der Fachdidaktik der ökonomischen Bildung für relevant gehaltenen Inhaltsfeldern.

Die intensive Auseinandersetzung mit den einzelnen Inhaltsfeldern bietet Lehrkräften zudem eine wichtige Reflexionsbasis für die Unterrichtsplanung ökonomischer bzw. auch sozioökonomischer Bildung. Indem die

¹ Auch der nach Beendigung der Analyse 2019 vorgelegte Kernlehrplan Wirtschaft-Politik ließ sich mit dem so entwickelten Instrumentarium auf Stärken und Schwächen analysieren.

Kompetenzerwartungen und die Vielfalt des Deutungswissens in dieser Analyse zu bildungsorientierten Zielen abstrahiert werden, ermöglicht die Analyse auch einen interpretativen Zugang zu den in vielen Details ausbuchstabilten Kompetenzerwartungen. So verdeutlichen die grundlegenden Ziele in den einzelnen Feldern, welche differenzierten Kompetenzerwartungen mit ihnen verbunden sein können und welche Vielfalt an Deutungswissen möglich bzw. erforderlich wäre. Sie zeigen aber auch, wie die einzelnen Felder miteinander zusammenhängen, welche Voraussetzungen sowie Verzerrungen und Einseitigkeiten existieren. Sie bieten damit eine wichtige Reflexionsbasis, Überwältigung zu verhindern sowie Multiperspektivität und Kontroversität tatsächlich ernst zu nehmen. Abbildung 2 fasst den Aufbau der Studie zusammen.

Abb. 2: Aufbau der Studie

2 Stand der Forschung	Stand der Curriculumforschung <ul style="list-style-type: none"> • Relevanz ökonomischer Bildung <ul style="list-style-type: none"> • nach Stufen und Schulformen • vernachlässigten Inhalten • Kompetenzorientierung 	Stand der fachdidaktischen Konzeptionen <ul style="list-style-type: none"> • Auswahl relevanter ökonomischer Inhaltsfelder • Suche nach relevanten Inhalten • Zielsetzungen und Kompetenzen
3 Relevanz der ökonomischen Bildung in einer Fächergruppe	Fächergruppen <p>GW Gesellschaftswissenschaften</p> <p>PSK Politik/Sozialkunde</p> <p>PW Politik Wirtschaft</p> <p>AWT Arbeitslehre/Arbeit-Wirtschaft-Technik</p> <p>WW Wirtschaft (und Beruf/Recht)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Wie sind die Inhaltsfelder strukturiert? Welchen Anteil haben ökonomische, welche andere Inhaltsfelder? • Inwiefern berücksichtigt das Fach ökonomische Aspekte in der Zielsetzung? • Inwiefern werden Bezüge zu ökonomisch geprägten Lebenssituationen, Feldern ökonomischer Bildung, zu Wissenschaften hergestellt? • Welche zentralen ökonomischen Inhaltsfelder sind vorgesehen? Existieren Bezüge zu Referenzdisziplinen?
4 Ausgestaltung zentraler Inhaltsfelder	Allgemein <ul style="list-style-type: none"> • Allgemeine Kompetenzorientierung • Wirtschaft als einziges Feld Felder ökonomischer Bildung <ul style="list-style-type: none"> • Konsum – Haushalt – Geld • Arbeit – Beruf – Unternehmen • Wirtschaftsordnung/Wirtschaftspolitik [Markt und Staat] unter Berücksichtigung sozialer, ökologischer, europäischer und internationaler Beziehungen 	<ul style="list-style-type: none"> • Relevanz des Feldes in fachdidaktischen Konzeptionen • Herausforderungen des Bildungsfeldes • Bildungsorientierte Strukturierung • Curriculare Relevanz als Inhaltsfeld • Wissensinventar: Was sollen Jugendliche über Wirtschaft wissen? <ul style="list-style-type: none"> • Inhaltliche Konzepte • Differenzierung und Maximum • Kompetenzinventar: Was sollen Jugendliche im Blick auf Wirtschaft können? <ul style="list-style-type: none"> • entscheiden und urteilen • Beeinflussung und Folgen erkennen • institutionellen Rahmen verstehen • Individuelle, solidarische und politische Handlungsebenen identifizieren und bewerten • Fazit: Zusammenfassung, Explikation, Strukturierung
5 Resümee: Was Jugendliche über Wirtschaft wissen und können sollten	<ul style="list-style-type: none"> • Relevanz ökonomischer Bildung nach Inhaltsfeldern und Bundesländern • Relevante Ziele, Kompetenzen und Inhalte ökonomischer Bildung allgemein und nach Inhaltsfeldern sowie im Vergleich der Fächergruppen • Vernachlässigung und Verzerrungen in Zeiten der Kompetenzorientierung • Ausblick 	
6 Verzeichnisse	<ul style="list-style-type: none"> • Verzeichnisse: Literatur, Quellen, Abbildung, Abkürzung 	
7 Anhang	<ul style="list-style-type: none"> • Stundentafeln der Bundesländer • Ziele der Fächer • Strukturelemente der Curricula nach Fächergruppen und Bundesländern • Zum Vergleich: Ergebnisse der Analyse ökonomischer Bildung nach Ankerfächern 2006 (von der Primarstufe über die Mittelstufe bis zur Oberstufe) und Fächerverzeichnis 	

2 Curriculumforschung und fachdidaktische Konzeptionen ökonomischer Bildung

2.1 Curriculare Verankerung ökonomischer Bildung

Nachdem seit der Jahrtausendwende die Rufe nach mehr ökonomischer Bildung immer lauter wurden, erfolgten diverse Curriculumanalysen zur Ermittlung ihrer Verankerung bezogen

- auf eine Schulform, wie etwa das Gymnasium (Schlösser/Weber 1999),
- auf eine Schulstufe, wie etwa die Primarstufe (Arndt/Jung 2013),
- auf einzelne Bundesländer oder Lehrpläne (Küster 1998, Klein 2011, Hedtke 2016),
- seltener auf Vollerhebungen (Weber 2007; Marx 2015).

Das Erkenntnisinteresse bezog sich auf

- die Inhaltsfelder (Schlösser/Weber 1999, Klein 2011),
- die Ermittlung relevanter Kategorien (Arndt/Jung 2013, Klein 2011),
- die Erschließung von Leitorientierungen etwa
 - Markt- bzw. Staatsoptimismus/-pessimismus (Schlösser/Weber 1999),
 - Relevanz der Sozialen Marktwirtschaft und des Unternehmerbildes (Klein 2011),
 - Integration von Politische Ökonomie, Wirtschaftspolitik und Makroökonomik (Hedtke 2016).

(1) Küster (1998): ein erster Überblick über ökonomische Inhaltsfelder in vier Ländern

Thomas Küster (1998) analysierte im Auftrag des Instituts der deutschen Wirtschaft die Verankerung ökonomischer Bildung in den vier Bundesländern Bayern, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz und Sachsen-Anhalt in vier Schulformen entlang der Bildungs- bzw. Lernziele, Themen und Inhalte, Schwerpunkte, Gesamtkonzeption und methodischen Aufbereitung. Für die Sekundarstufe I entdeckt er die Themenbereiche Berufswahl/Berufswegeplanung, Arbeit und Betrieb, Grundzüge wirtschaftlichen Handelns, Geld und Geldgeschäfte, Markt und Verbraucher, Soziale Marktwirtschaft und Wirtschaftsordnung, System der sozialen Sicherung. Seltener seien Aspekte wie Gruppen im wirtschaftlichen Geschehen, Technischer Fortschritt und Strukturwandel, Ökonomie und Ökologie, Europäische Union und EU-Binnenmarkt, während Wirtschaftspolitik Gegenstand der gymnasialen Oberstufe war.

Für Thomas Küster (1998) galt die ökonomische Bildung dann nicht als angemessen verankert, wenn

- (a) gesamtwirtschaftliche Zusammenhänge fehlten, wie dies häufig in Arbeitslehre der Fall ist,
- (b) wirtschaftsbezogene Lernfelder nur neben anderen existieren,
- (c) die zugrunde gelegte fachdidaktische Konzeption das strukturelle ökonomische Grundwissen missen lässt, was auch möglich ist, wenn nur auf – ökonomisch geprägte – Lebenssituationen und gesellschaftliche Entwicklungen geachtet werde.

In einer generellen Grundsatzkritik vermisst er eine fachdidaktische Gesamtkonzeption, hält wichtige Gebiete für unterrepräsentiert, andere für fragwürdig oder fachdidaktisch nicht durchdacht.

(2) Schlösser/Weber (1999): eine flächendeckende Analyse zur gymnasialen Oberstufe

Hans Jürgen Schlösser und Birgit Weber (1999) untersuchten die Verankerung ökonomischer Bildung in der gymnasialen Oberstufe in den Fächern Sozialkunde/Politik, Geschichte und Geographie. Dazu stellen sie zunächst einen Überblick her über die wesentlichen Inhalte der damals – nur mühsam zu beschaffenden – Curricula der Integrationsfächer aller Bundesländer. Sie analysierten neben der Lernkonzeption die inhaltliche Konzeption im Blick auf fünf zentrale Felder: 1. Konsum und Markt, 2. Arbeit und Produktion, 3. Gesamtwirtschaftliche Ungleichgewichte und Wirtschaftspolitik 4. Soziale und ökologische Probleme 5. Internationale Wirtschaftsbeziehungen. Sie stellten fest, dass marktskeptische bzw. interventionsoptimistische Ausprägungen bzw. eine nachfrageorientierte Wirtschaftspolitik überwog, je schwächer die ökonomische Bildung verankert war und sahen dabei zum Teil das Kontroversitätsgebot verletzt. Nach ihren Ergebnissen war die ökonomische Bildung am Gymnasium fragmentiert und behinderte durch den kleinen zeitlichen Rahmen und eine breite Verteilung auf viele Fächer die Entwicklung strukturierten Wissens und das Verständnis von Zusammenhängen. Interessanterweise forderten sie nicht zwangsläufig ein eigenes Fach, wohl aber die *Verankerung in einem Fach* –

wie etwa Wirtschaft, Sozialwissenschaften, Wirtschaft und Recht – mit angemessenem Stundendeputat. Angesichts genuin anderer Bildungsziele erschien ihnen die Verankerung ökonomischer Bildung in Geographie oder Geschichte fraglich. Schlösser/Weber präsentierten die erste Übersicht über die kaum übersehbare Verankerung ökonomischer Aspekte am Gymnasium, die sich stärker auf die Felder sowie auf die berücksichtigten Inhalte bezog. Dabei wurden für einige Bundesländer deutliche Desiderate offengelegt.

(3) Weber (2007): Flächendeckend und stufenübergreifend, aber bislang unveröffentlicht

In einer weiteren und umfassenderen Lehrplananalyse untersuchte Birgit Weber (2007), inwiefern sich der Stellenwert der ökonomischen Bildung im allgemeinen Schulwesen nach der deutlicheren Ausweisung von Wirtschaft in vielen Fächern – etwa Politik-Wirtschaft sowie Arbeit-Wirtschaft-Technik bzw. auch der Einführung neuer Fächer verbessert hat oder ob ihre Randständigkeit immer noch so bedeutsam ist, wie Medien und Interessengruppen beklagen. Ihr besonderes Interesse richtete sich dabei darauf, ob und wie sich die Perspektiven der unterschiedlichen Fächer auf Wirtschaft unterscheiden. Diese bislang aufgrund des permanenten Aktualisierungsbedarfs nur in ihrer Zusammenfassung veröffentlichte Studie bezog alle Curricula vom Sachunterricht in der Grundschule über die Gesellschafts-, Arbeitslehre-, Politik- und Wirtschaftsfächer in der Mittelstufe bis zu den sozial- und wirtschaftswissenschaftlichen Fächern in der Oberstufe im allgemeinen Schulwesen ein. Sie ermöglichte als erste systematische und umfassende Studie einen Vergleich der Verankerung zentraler Gegenstandsfelder in den unterschiedlichen Fächergruppen (siehe Anhang 8.6).

Dabei wurde deutlich, dass vor allem in der Mittelstufe nichtgymnasialer Schulformen über Arbeitslehre/Arbeit-Wirtschaft-Technik mit Konsum, Arbeit, Beruf vor allem mikroökonomische Perspektiven angeboten wurden. Demgegenüber thematisierten die sozialwissenschaftlichen Curricula für Gymnasien eher gesamtwirtschaftliche Fragen: Wirtschaftsordnung und Wirtschaftspolitik. Daraus resultierte das Problem, dass den nichtgymnasialen Lernenden das Verständnis für Wirtschaftsordnung und Wirtschaftspolitik vor-enthalten blieb, da angesichts der Existenz des arbeitsorientierten Ankerfachs das sozialwissenschaftliche oft ökonomiefrei war. Demgegenüber hatten die Gymnasiasten wenig Gelegenheit, sich mit Konsum/Haushalt bzw. Beruf/Arbeit/Unternehmen zu befassen. Standardkonzepte wie Märkte und Wirtschaftskreislauf waren hingegen in fast allen Lehrplänen präsent. Dennoch unterschieden sich die Perspektiven der Fächer deutlich: So sahen die arbeitsorientierten Curricula kaum eine Auseinandersetzung mit dem Unternehmen vor, die politisch-sozialwissenschaftlich orientierten Fächer interessierten sich eher für die soziale und ökologische Gestaltung, während die eher ökonomischen Fächer der Ordnungspolitik oder den Unternehmen ein stärkeres Gewicht beimaßen. Entsprechend war keine Fächergruppe frei von Ausblendungen, Einseitigkeiten und Verzerrungen.

(4) Arndt/Jung (2013): Ökonomische Bildung im Sachunterricht der Primarstufe

Holger Arndt und Eberhard Jung (2013) analysierten die Curricula des Sachunterrichts nach einem fachdidaktischen Raster bezüglich relevanter Kategorien in den Feldern Konsum, Arbeit, Produktion/Unternehmen und Staat. Sie stellten fest, dass die ökonomische Bildung mit Schwerpunkt auf Konsum schon im Sachunterricht integriert ist, dort aber auch Beruf, Arbeitsplatz und Arbeitstätigkeit sowie Regeln und Institutionen berücksichtigt. Bereits der Sachunterricht beschränkt sich nicht auf die Mikroperspektive, sondern kann globale Herausforderungen wie Umweltschutz, Arbeitslosigkeit, Globalisierung sowie Armut und Reichtum berücksichtigen. Angesichts der Orientierung an Phänomenen bleiben aber wichtige Zusammenhänge – etwa Knappheit, Güterherkunft, das Zusammenwirken der Wirtschaftsakteure – ebenso außen vor wie wichtige Entscheidungsgrundlagen eines rationaleren Konsums – z.B. durch die Nutzung von Verbraucherinformation oder die Grenzen der verfügbaren Mittel. Arndt und Jung weisen mit ihrer Studie darauf hin, dass die Sekundarstufe I bereits auf Grundlagen aus der Primarstufe aufbauen kann.

(5) Berg/Hagedorn (2013): Curriculare Konstruktionsunterschiede zwischen allgemeinen und beruflichen Gymnasien in der Sekundarstufe II

Sabrina Berg und Udo Hagedorn (2013) untersuchten die curricularen Konstruktionsunterschiede in der Sekundarstufe II zwischen allgemeinen und beruflichen Gymnasien in vier Bundesländern. Sie stellten fest, dass – Verbraucherrecht und -politik, Arbeit, Qualifikation und Arbeitsrecht weniger stark in den gymnasialen Integrationsfächern der Oberstufe integriert sind,

- Stoffkategorien wie Bedürfnisse, Güter, Produktion, Sozialpartnerschaft und soziale Marktwirtschaft recht unspezifisch und wenig regelhaft in beiden Schulformen verteilt sind,
- sich bezüglich der Bedürfnisbefriedigung als wirtschaftliches Handeln, des Systems sozialer Sicherung, der Geldanlage und privater Altersvorsorge, der wirtschaftlichen Integration sowohl in der allgemeinen als auch der beruflichen Oberstufe Desiderate ergeben,
- die Zielsetzungen des *Urteilens, Positionierens und Problemlösens* in den sozialwissenschaftlichen Fächern wichtiger erscheinen als in eigenständigen Wirtschaftsfächern, in denen *kennen, beherrschen und Einblick gewinnen* die vorherrschenden Operatoren darstellen.

Auch wenn diese Untersuchung weniger relevant ist für die von uns behandelte Stufe, verweist sie neben den Auffälligkeiten zwischen Schulformen auch auf Unterschiede zwischen sozialwissenschaftlichen und ökonomischen Fächergruppen.

(6) Marx (2015): Flächendeckende Analyse des Anteils, VWL oder BWL sowie DeGöB-Kompetenzen

Alexander Marx (2015) analysierte die Lehrpläne und Stundentafeln der 16 Bundesländer auf dem Stand von 2012/2013 auf ihren ökonomischen Anteil, die Berücksichtigung von Themen der Volks- und Betriebswirtschaftslehre sowie die Berücksichtigung der Kompetenzen der Deutschen Gesellschaft für ökonomische Bildung (DeGöB). Er stellt fest, dass

- es kein Pflichtfach mit einem 100-prozentigem ökonomischen Anteil gibt, die ökonomischen Anteile in Gesellschaft und Soziologie/Politik oft kleiner als 25% sind und lediglich Volkswirtschaftslehre berücksichtigen, während der Lernbereich Arbeitslehre auf 25–50% mit betriebswirtschaftlichem Schwerpunkt kommt. Demgegenüber hätten aber Fächer wie Politik-Wirtschaft, Wirtschaft und Recht sowie Wirtschaft häufiger ökonomische Anteile von mehr als 50%.
- die Realisierung der Kompetenzbereiche der ökonomischen Bildung der DeGöB sich nicht mit den guten Ergebnissen bei der Berücksichtigung ökonomischer Felder decken. So werden nur in jenen vier Bundesländern mit Integrationsfächern (Berlin, Brandenburg, Bremen und Nordrhein-Westfalen) alle Kompetenzbereiche abgedeckt, während vor allem der fünfte Kompetenzbereich, Konflikte aus unterschiedlichen Perspektiven und ethisch zu bewerten sowie das Mitgestalten von Rahmenbedingungen in Fächern mit dem höchsten Anteil ökonomischer Bildung kaum berücksichtigt werde. Vernachlässigungen erkennt er vor allem in Bayern, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Rheinland-Pfalz, Saarland und Schleswig-Holstein.

Die Studie von Alexander Marx ist sehr differenziert. Seine Zuordnung zu Inhalten der Volks- oder Betriebswirtschaftslehre bleibt jedoch sehr allgemein, sodass die Mühelosigkeit der wesentlich komplexeren Kompetenzzuordnung erstaunt.

(7) Klein (2011): Bedeutung von Unternehmern und der Sozialen Marktwirtschaft

Helmut Klein (2011) hat die Bedeutung von Unternehmern und der Sozialen Marktwirtschaft neben Schulbüchern auch in den Lehrplänen von Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz sowie in 16 weiteren Lehrplänen untersucht. Dabei legt er die Schlüsselbegriffe der kategorialen Wirtschaftsdidaktik zugrunde und ergänzt sie um Unternehmen und Arbeitsmarkt sowie Spannungsfelder zu Ökologie und Strukturwandel. Er stellt fest, dass

- die Lehrpläne durchschnittlich 28 von ca. 50 Schlüsselbegriffen beinhalten,
- die Schlüsselbegriffe nicht nur in Wirtschaftsfächern realisiert werden, sondern auch in Integrationsfächern wie Wirtschaft und Recht, Wirtschaft und Politik, Wirtschaft-Arbeit-Technik,
- Globalisierung, Ökologie, Strukturwandel und Verteilungsgerechtigkeit ein die Lehrpläne prägendes curriculares Band darstellen.

Er kritisiert, dass

- die Soziale Marktwirtschaft, die Funktion und Rolle von Unternehmen, Geld und Finanzen, die Funktionsweise des Arbeitsmarktes und Arbeitsrecht nicht in allen Lehrplänen vorkommen,
- strukturiertes Wissen, Grundkonzepte und Basisbegriffe nicht deutlich erkennbar werden.

Auch wenn er im Blick auf ein strukturiertes Wissen ein didaktisches „Sammelsurium“ (S. 24) kritisiert, betont er, dass auch ein eigenständiges Unterrichtsfach Wirtschaft keine Garantie böte für eine angemessene Integration. Für ihn sind Abwertungen dann angebracht, wenn unternehmensbezogene Themen fehlen (S. 45).

(8) Hedtke (2016): Bedeutung von Politische Ökonomie, Wirtschaftspolitik und Makroökonomik

Reinhold Hedtke (2016) hat die Inhaltsfelder der Curricula des gesellschaftswissenschaftlichen Lernbereichs an allgemeinbildenden Schulen und Berufskollegs in Nordrhein-Westfalen auf die Relevanz der Felder Politische Ökonomie, Wirtschaftspolitik und Makroökonomik unter Berücksichtigung traditioneller und pluraler Ansätze untersucht. Dabei ermittelt er für die Sekundarstufe I einen nur sehr wenig vorbestimmten kanonischen Wissensbestand. Dieser sei gekennzeichnet durch den Wirtschaftskreislauf, Geldfunktionen, soziale Marktwirtschaft, Wachstum, Nachhaltigkeit und Globalisierung. Angesichts der Beschränkung auf die Soziale Marktwirtschaft und den Wirtschaftsstandort diagnostiziert er „tendenziöse“ ordo- und neoliberale Züge (S. 39). Demgegenüber stößt er am Berufskolleg in der Wirtschafts- und Betriebslehre auf blinde Flecken und kritisiert als Folge einer solchen Perspektivierung aus der Berufs- statt Bürgerrolle an den Wirtschaftsfächern „Individualisierung, Instrumentalisierung, Mikroökonomisierung und Unternehmensdominanz“ (S. 46) und in den Politikfächern „Entpolitisierung, Verberuflichung und Verbetriebswirtschaftlichung politisch-ökonomischer und wirtschaftspolitischer Phänomene“ (S. 47). Für die gymnasiale Oberstufe diagnostiziert er angesichts der Inhaltsselektion und dem Singular der „Wirtschaftsordnung“ und dem „Marktsystem“ eine Parteinahme für den Ordoliberalismus (S. 54), aber Ausblendungen etwa des Kapitalismus oder Wohlfahrtsstaats, bei gleichzeitig differenzierterer makroökonomischer Aufmerksamkeit im Gegensatz zum Berufskolleg. Ermittelt wird zudem eine ökonomisierte Geographie mit bereichernden Beiträgen zur ökonomischen Heterogenität, aber auch ein wirtschaftlich eher entleertes Fach Geschichte.

(9) Weitere Curriculanalysen

Darüber hinaus existieren Curriculanalysen für die vorberufliche Bildung in sieben europäischen Ländern – jüngst auch im Vergleich mit China und den USA. Hier werden die volks- und betriebswirtschaftlichen Themen, das unternehmerischen Denkens und soziale Kompetenz identifiziert (Pilz/Berger/Canning 2012). An den deutschen Realschulen wird eine Dominanz allgemeiner volkswirtschaftlicher Fragen ermittelt, während im Vergleich zu anderen Ländern in Deutschland eine betriebswirtschaftliche Sachkompetenz kaum ermittelbar sei. Demgegenüber hatten noch Arbeitslehredidaktiker (Ziefuß 1992; zusammenfassend Dederig 2000; 59f.) vor allem für die neuen Bundesländer beklagt, dass *Arbeit* in der Arbeitslehre angesichts einer technischen und ökonomischen Verengung zunehmend aus dem Blick gerate, die Perspektiven praktizistisch auf die Handlungsebene verkürzt würden, ohne die Handlungsbedingungen und ihre Gestaltung kritisch oder auch subjektive Bildungsinteressen angemessen zu berücksichtigen, während gleichzeitig jeglicher Wissenschaftsbezug fehle.

(10) Resümee

Resümierend lässt sich feststellen:

- **Bislang existiert weder eine vollständige, noch eine aktuelle Analyse des inhaltlichen ökonomisch existenten Inventars.** Schlösser/Weber (1999) haben nur die ökonomische Bildung am Gymnasium in unterschiedlichen Fächern des gesellschaftswissenschaftlichen Spektrums untersucht und eine erstmalige Übersicht vorgelegt. Arndt/Jung (2013) berücksichtigen lediglich die Primarstufe und Berg/Hagedorn haben nur vier Fächer der gymnasialen Oberstufe auf einzelne rechtliche sowie systemische Fragen analysiert. Marx (2015) hat zwar umfassend alle Curricula nach ihrem Anteil, der Berücksichtigung von Volks- und Betriebswirtschaftslehre untersucht, berücksichtigt dabei aber weder die relevanten Inhaltsfelder noch das Wissensinventar. Klein (2011) erfasst nur wenige Lehrpläne, unterscheidet nicht zwischen Fächergruppen, stellt aber hinsichtlich des Wissensinventars auf der Basis der vorliegenden Kategorien einen interessanten Ansatz dar, auch wenn er die eigenständigen Kategorien der Curricula unberücksichtigt lässt. Gleichwohl vernachlässigt er die Relevanz fachdidaktischer Fragestellungen oder Strukturen für die Lehrplanentwicklung. Die umfassende Analyse im Blick auf die Inhalte von der Grundschule bis zur Oberstufe von Weber (2007) harrt bis zu dieser Studie der Aktualisierung. Die damaligen Ergebnisse der unveröffentlichten Studie werden im Anhang (8.5) veröffentlicht.
- **Schon in der Grundschule ist die ökonomische Bildung relevant.** Sie hat dort einen Schwerpunkt in einer recht unvollständigen Konsumentenbildung, die vor allem mit der Beeinflussung durch Werbung und den ökologischen Folgen eng verschränkt ist. Darüber hinaus werden hier schon Arbeit, Beruf, Arbeitslosigkeit, Armut-Reichtum, Globalisierung thematisiert. Entsprechend stellt sich die Frage, inwiefern in der Sekun-