

Profil 6:

Digitale Festschrift
für **EVELINE WUTTKE**



Christin SIEGFRIED & Jule HANGEN

(Universität Frankfurt)

**Formelle Lerngelegenheiten zur Ausbildung ökonomischen
Fachwissens – eine bundesweite Lehr- und
Modulplananalyse**

Online unter:

https://www.bwpat.de/profil6_wuttke/siegfried_hangen_profil6.pdf

in

bwp@ Profil 6 | September 2020

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

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

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

bwp@

www.bwpat.de



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

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

Formelle Lerngelegenheiten zur Ausbildung ökonomischen Fachwissens – eine bundesweite Lehr- und Modulplananalyse

Abstract

Ökonomischer Kompetenz wird eine große Bedeutung beigemessen, da sie Menschen u.a. dazu befähigt, ökonomisches Geschehen zu verstehen, aktuelle Probleme zu erkennen und diese durch ein sachgerechtes, reflektiertes Handeln zu lösen. Verschiedene Studien zeigen jedoch, dass das der ökonomischen Kompetenz zugrundeliegende ökonomische Fachwissen (volks- und betriebswirtschaftliches Wissen) sowohl bei Schüler*innen als auch bei Lehrkräften nicht im erhofften Maße vorhanden ist. Da Lerngelegenheiten als ein Erklärungsfaktor für den Aufbau ökonomischen Fachwissens gelten, setzt sich dieser Beitrag mit der Frage auseinander, welche Anforderungen die aktuellen Schulcurricula der Bundesländer in den fachwissenschaftlichen Grundlagen der Domäne Wirtschaft aufstellen und inwiefern diese Grundlagen in den fachwissenschaftlichen Lehrveranstaltungen der Universitäten ebenfalls adressiert werden. Dazu wird eine Dokumentenanalyse der schulischen Curricula aller Bundesländer im Fach(-verbund) Wirtschaft und der Curricula der Universitäten, die eine äquivalente Fachausbildung für Lehrpersonen anbieten, durchgeführt. Für die Kategorisierung der Dokumente wurde sowohl deduktiv, mithilfe einer Synopse aus den Inhaltsfeldern ökonomischen Fachwissens nach Beck (1993) und Schumann et al. (2010), als auch induktiv, mithilfe aus den Dokumenten entwickelter Kategorien, gearbeitet. Die Ergebnisse der Dokumentenanalyse zeichnen ein sehr heterogenes Bild adressierter ökonomischer Fachinhalte sowohl in den Schulcurricula und den universitären Modulplänen als auch bezogen auf thematische Überschneidungen zwischen Schulcurricula und Modulplänen der Universitäten der einzelnen Bundesländer.

Schlüsselwörter: (professionelle) ökonomische Kompetenz, Lerngelegenheiten, Lehrplan- und Modulplananalyse; Dokumentenanalyse; Fachwissen; universitäre Lehrkräftebildung

1 Einleitung

Dem Bericht der Kultusministerkonferenz folgend, ist ökonomische Kompetenz ein „unverzichtbarer Bestandteil der Allgemeinbildung“ (2008, 7), da sie grundlegendes volkswirtschaftliches und betriebswirtschaftliches Wissen bereitstellt, durch welches ökonomische Geschehen verstanden und aktuelle Probleme erkannt und somit die Lösung dieser durch ein sachgerechtes und reflektiertes Handeln der Individuen angestrebt werden kann (Dubs 2011, 196; Krol/Loerwald/Zoerner 2007, 9). Nicht nur im privaten Alltag, sondern vor allem auch für das Funktionieren einer sozialen Marktwirtschaft ist es unerlässlich, dass die Bevölkerung über ökonomische Kompetenz verfügt (Brandlmaier et al. 2006, 17). Als Bildungsträger wird den Schulen die Aufgabe zuteil, Jugendlichen die Chance zu bieten, ökonomische Kenntnisse und Fertigkeiten zu erwerben, um ihren Alltag meistern zu können (Hippe/Hedtke 2011, 2). Mitt-

lerweile stellt das Fach Wirtschaft im allgemeinbildenden Bereich entweder als Einzel- oder Verbundfach in ganz Deutschland einen festen Bestandteil der Allgemeinbildung dar (Marx 2015). Die Ergebnisse verschiedener Studien verweisen allerdings darauf, dass das der ökonomischen Kompetenz zugrundeliegende volks- und betriebswirtschaftliche Wissen von vielen Schüler*innen nicht im erhofften Maße aufgebaut wird (Lüdecke/Sczesny 1998; Müller/Fürstenau/Witt 2007, Siegfried/Wuttke eingereicht). Gleichzeitig berichten andere Studien, dass auch Lehrpersonen selbst erhebliche Schwierigkeiten bei der Lösung fachwissenschaftlicher Aufgaben zu haben scheinen (Wuttke 2008; Siegfried/Wuttke 2016; Siegfried 2019). Insbesondere vor dem Hintergrund, dass das professionelle Lehrerwissen als Zusammenspiel von Fachwissen (FW), fachdidaktischem Wissen (FDW) und pädagogischem Wissen (PW) (Baumert/Kunter 2006, 482; vgl. Shulman 1987, 9f.) als bedeutsam für die Unterrichtsqualität (Hattie 2009, 22) und damit einhergehend der Lernleistung der Schüler*innen gesehen wird (Lipowsky 2006, 52; Helmke 2009, 73; Baumert et al. 2010, 162; Baumert/Kunter 2011, 171), scheint es wichtig, das Fachwissen von Lehrkräften, als einen Faktor für erfolgreiches Schüler*innenlernen, besonders in den Blick zu nehmen. Zwar wird hervorgehoben, dass insbesondere das fachdidaktische Wissen als wichtiger Einflussfaktor auf das Schüler*innenlernen gilt (Krauss et al. 2008, 245; Baumert et al. 2010, 163; vgl. Baumert/Kunter 2011, 182f.), gleichzeitig zeigen sich aber auch Zusammenhänge von fachdidaktischem Wissen und Fachwissen (z.B. vgl. Baumert/Kunter 2006, 492f.; Krauss et al. 2008, 245; Baumert et al. 2010, 185; Bouley et al. 2015, 107; Fritsch et al. 2015, 18). Nur wenn Lehrpersonen über ein ausreichendes Fachwissen verfügen, sind sie laut Brunner et al. (2006, 524) in der Lage, Lernprozesse zu steuern und sicher auf Schüler*innenfragen zu reagieren. Fachwissen stellt somit zwar keine hinreichende, aber eine notwendige Bedingung für das Lehrer*innenhandeln dar (Baumert/Kunter 2006, 496; Lipowsky 2006, 50; Baumert et al. 2010, 164; Dubs 1996, 44; Retzmann/Bank 2013, 6). Für die Entwicklung des Fachwissens von Lehrkräften werden vorwiegend universitäre Lerngelegenheiten in den Blick genommen (Cochran-Smith 2005, 303; Tenorth 2006, 591; Terhart 2007, 4, 11; vgl. Kleickmann et al. 2013, 97f.; vgl. Kunter et al. 2011, 60f.).

Studien, die sich bezogen auf die fokussierte Domäne Wirtschaft mit dem ökonomischen Fachwissen von allgemeinbildenden Lehrpersonen, dem Einfluss von entsprechenden Lerngelegenheiten und der Wirkung des Unterrichtshandelns auf die Schüler*innenleistung beschäftigen, lassen sich vor allem in den USA ausmachen und verweisen auf einen positiven Zusammenhang zwischen Lerngelegenheiten, Lehrer*innenwissen und Schüler*innenlernen (Weaver/Deaton/Reach 1987, 298; siehe auch Schober 1984, 289f.; Soper/Walstad 1988, 255; Becker/Walstad 1990, 188; Bosshardt/Watts 1990, 270-272; Allgood/Walstad 1999, 105; Butters/Asarta/Thompson 2013, 11).

Gleichzeitig machen einzelne Studien in Deutschland deutlich, dass die universitäre Ausbildung von Lehrpersonen und die damit verbundenen fachbezogenen Lerngelegenheiten sehr divers gestalten sind und sich nicht nur zwischen den Bundesländern, sondern auch zwischen den Universitäten unterscheiden (Siegfried 2016, siehe hierzu auch Beck 2006 und Zlatkin-Troitschanskaia et al. 2013). Diese Unterschiede gewinnen vor allem dann an Bedeutung, wenn

die benötigte fachwissenschaftliche Grundbildung der angehenden Lehrkräfte nicht mehr ausreichend gewährleistet wird, wie bereits Wuttke (2008) in ihrer Arbeit deutlich herausstellt.

Um Implikationen für die fachliche Ausbildung in der universitären Lehrerbildung ableiten zu können, ist zunächst die Frage relevant, welche Anforderungen die aktuellen Schulcurricula der Bundesländer in den fachwissenschaftlichen Grundlagen in der Domäne Wirtschaft aufstellen und ob diese Grundlagen in den fachwissenschaftlichen Lehrveranstaltungen der Universitäten ebenfalls adressiert werden. Zur Beantwortung dieser Frage wird eine Dokumentenanalyse der schulischen Curricula aller Bundesländer im Fach(-verbund) Wirtschaft und der Curricula der Universitäten, die eine äquivalente Fachausbildung für Lehrpersonen anbieten, durchgeführt. Dafür werden zunächst das Konstrukt der ökonomischen Kompetenz beschrieben sowie empirische Befunde zu Zusammenhängen zwischen ökonomischer Kompetenz von Lehrpersonen bzw. Schüler*innen und formellen Lerngelegenheiten dargelegt. In Kapitel 3 werden die zur Analyse verwendete Methode der Dokumentenanalyse und der Untersuchungsgegenstand (schulische und universitäre Curricula) erläutert. Eine Darstellung der zentralen Ergebnisse erfolgt in Kapitel 4. Der Beitrag wird schließlich durch eine kritische Diskussion der Ergebnisse und den Verweis auf die Limitationen dieser Studie abgeschlossen (Kapitel 5).

2 Theoretischer Hintergrund

2.1 Ökonomische Kompetenz

Das Begriffsverständnis ökonomischer Kompetenz umfasst unter anderem das Wissen ökonomischer Begriffe und Zusammenhänge, um ökonomische Probleme und dahinterstehende Zielsetzungen identifizieren, potentielle Lösungsstrategien hinsichtlich ihrer kurz- und langfristigen Vor- und Nachteile analysieren, erarbeiten und gegenüberstellen zu können und so schließlich ein reflektiertes Urteil abzuleiten (Committee for Economic Development 1961, 13, 21). Diese im angloamerikanischen Raum als *economic literacy* bezeichnete Fähigkeit beschreibt vor allem ökonomisches Wissen und Verstehen und findet sich – nicht zuletzt durch seine Aufnahme in die Modellierung ökonomischer Bildung nach Beck (1989) – auch in vielen deutschsprachigen Konzeptionen ökonomischer Kompetenz wieder (Förster/Zlatkin-Troitschanskaia 2010; Schumann/Eberle 2014). Mehrfach adaptiert, aber in seiner Grundform immer wieder zugrunde gelegt, stellt Becks Modellierung ökonomischer Bildung ein gängiges Modell für den Bereich Wirtschaft dar. In diesem Zusammenhang kann dieses Modell als Grundstein weiterer Modellierungsversuche ökonomischer Kompetenz angesehen werden (z. B. Schumann/Eberle 2014; Bank/Krahl 2015). Die heutige Vermischung der Begriffe ökonomischer Kompetenz und ökonomischer Bildung ist dem Umstand geschuldet, dass die Modellierung ökonomischer Bildung dem Weinertschen (2001, 27) Kompetenzbegriff ähnelt. Während Becks Verständnis ökonomischer Kompetenz allerdings hauptsächlich die kognitiven Fertig- und Fähigkeiten in den Blick nimmt (Beck 1993), wird dieser Fokus mit dem Begriff der ökonomischen Bildung durch die Hinzunahme affektiver Dimensionen erweitert. Da im Rahmen des verwendeten Modells professioneller Handlungskompetenz der handlungsbezogene Kompetenzansatz Verwendung findet, wird nach dem Vorbild anderer Studien (z. B.

Schumann/Eberle 2014, 107; vgl. Bank/Retzmann 2012, 28f.) für die Domäne Wirtschaft die Modellierung ökonomischer Bildung herangezogen und in den Kompetenzbegriff überführt. Eine auf dieser Basis verstandene ökonomische Kompetenz kann somit als Zusammenspiel der Dimensionen ökonomischen Wissens und Könnens mit einer positiven ökonomischen Einstellung und Werthaltung, welche schließlich in einer reflektierten und verantwortungsvollen Lösung einer ökonomischen Problemstellung mündet, definiert werden (siehe hierzu auch Schumann/Eberle 2014, 107).

Das in diesem Aufsatz fokussierte ökonomische Grundlagenwissen als Teildimension der ökonomischen Kompetenz lässt sich in Anlehnung an die Literatur (Hansen/Bach/Calderwood/Saunders 1977; Saunders et al. 1984; Soper/Walstad 1987; deutsche Übersetzung: Beck 1993, 15) vor allem durch VWL Inhalte konkretisieren. Diese umfassen verschiedene Themen in den Bereichen: 1. Grundbegriffe der Ökonomie wie Knappheit oder Opportunitätskosten, 2. Mikroökonomie z. B. bezogen auf Mechanismen der Preisbildung, 3. Makroökonomie z. B. durch die Betrachtung gesamtwirtschaftlicher Zusammenhänge bspw. in Form des Wirtschaftswachstums und 4. Internationale Beziehungen wie z. B. Außenwirtschaft. Neuere Ansätze beziehen mittlerweile allerdings auch betriebswirtschaftliche Inhalte ein (Schumann et al. 2010).

Anforderungen an das professionelle Fachwissen von Lehrpersonen

Unter professionellem *Fachwissen* wird in Anlehnung an Shulman (1986, 9; 1991, 150, siehe auch Baumert/Kunter 2006, 494f.), der Umfang und die Organisation des zu unterrichtenden Stoffes verstanden, welcher zwar das Schul- oder das Alltagswissen umfasst, aber deutlich darüber hinausgehen sollte. Dem Fachwissen liegt somit ein tiefes Verständnis der Strukturen und der Konzepte einer Domäne bzw. eines Faches zugrunde, um Inhalte rechtfertigen und aufeinander beziehen zu können (Bromme 1995, 107; Shulman 1986, 9; 1991, 150; Neuweg 2010, 27) sowie um Lernprozesse steuern und sicher auf Schüler*innenfragen reagieren zu können (Brunner et al. 2006, 524; vgl. Neuweg 2010, 27f.). Dass Fachwissen als eine notwendige Voraussetzung für ein eigenverantwortliches und reflektiertes Handeln in didaktischen Entscheidungssituationen gesehen werden kann, wird auch in den Befunden verschiedener Studien deutlich (Baumert/Kunter 2006; Bouley et al. 2015; Kuhn et al. 2014). Weisen Lehrkräfte hingegen Defizite im Fachwissen auf, kann dies weniger elaborierte didaktische Entscheidungen bis hin zur Weitergabe von Fehlvorstellungen zur Folge haben (Halim/Meerah 2002; Thanheiser 2009).

2.2 Zusammenhänge zwischen (professioneller) ökonomischer Kompetenz von Lehrpersonen bzw. Schüler*innen und formellen Lerngelegenheiten

Bedingungen zur Förderung von Kompetenzen werden zum einen in der Qualität und Intensität von Lerngelegenheiten, zum anderen in der persönlichen Eignung und persönlichen Gegebenheiten der Lernenden gesehen (z. B. kognitive Grundfähigkeit; Lernmotivation; Geschlecht) (Helmke 2009; Förster/Zlatkin-Troitschanskaia 2010, 107; Kunter et al. 2011, 56).

Lerngelegenheiten können dabei nach Eshach (2007) in drei Formen unterschieden werden. Formelle Lerngelegenheiten werden von einer ausgewiesenen Bildungseinrichtung mit dem

Ziel eines qualifizierten Abschlusses bereitgestellt. Informelle Lerngelegenheiten entstehen in einer bestimmten Situation ohne spezielle Vorgaben oder der Intention zum Lernen (z. B. Gespräche außerhalb des Unterrichts). Non-formale Lerngelegenheiten sind in nicht-ausgewiesenen Bildungseinrichtungen verortet und führen damit meist zu keinem formellen Abschluss (z. B. Kurs an der Volkshochschule).

Lernangebote im Unterricht stellen nach Eshach (2007) formelle Lerngelegenheiten dar, da sie von einer ausgewiesenen Bildungseinrichtung mit dem Ziel eines qualifizierten Abschlusses angeboten werden. Bspw. erhalten Lernende durch die gymnasiale Ausbildung und damit dem schulischen Lernangebot eine Qualifikation, die zum Hochschulzugang berechtigt. In Deutschland besteht für die Bereitstellung des ökonomiebezogenen formellen Lernangebots im schulischen Kontext ein rechtsverbindlicher Rahmen durch die Curricula der einzelnen Bundesländer, welche durch die Lehrperson im Unterricht auszugestalten sind.

Die Qualifikation zur Lehrtätigkeit findet hingegen in einer Dreiteilung statt: der erste Ausbildungsabschnitt ist an der Universität verortet, der zweite Abschnitt wird am Studienseminar absolviert und der dritte Abschnitt wird in der Fort- und Weiterbildung angesiedelt (KMK 2008, 3). In jedem dieser Abschnitte gibt es ein spezifisches Angebot an Lerngelegenheiten insbesondere von Fach- und fachdidaktischem Wissen: während an der Universität Vorlesungen und Seminare zu den gewählten Fächern stattfinden, werden diese im Studienseminar durch Seminare und Unterrichtsbesuche sowie eigenen Unterricht fortgeführt und in der dritten Ausbildungsphase durch Fort- und Weiterbildungsangebote ergänzt.

Das formelle Angebot zum Erwerb von Fach- sowie fachdidaktischem Wissen kann damit vornehmlich, aber nicht ausschließlich an der Universität gesehen werden. Im Vorbereitungsdienst steht hingegen das unterrichtspraktische Wissen (durch informelle Lerngelegenheiten) im Vordergrund. Die Vertiefung der professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften erfolgt schließlich meist non-formal in der Fort- und Weiterbildung und informell im Rahmen der Berufspraxis.

Auch wenn – wie bereits deutlich gemacht wurde -die ökonomische Kompetenz von Schüler*innen und Lehrpersonen in ihrer Gesamtheit nicht ausschließlich in der Schule bzw. Hochschulen oder Universitäten erworben werden kann, sind Schule und Universität als erster Bildungsort dennoch primär dafür verantwortlich, die Grundlagen des Fachwissens und darüber hinaus die des fachdidaktischen Wissens der Lehrkräfte ausreichend zu fördern (Baumert et al. 2010). Einige Studien haben deshalb die Anzahl und den Umfang von wirtschaftswissenschaftlichen Lerngelegenheiten in ihren Analysen zur Vorhersage ökonomischen Fachwissens aufgenommen und konnten zeigen, dass diejenigen Schüler*innen und Lehrpersonen ein höheres ökonomisches Fachwissen aufweisen, die viele ökonomische Lehrveranstaltungen in der Schule bzw. Universität wahrgenommen haben (Soper/Walstad 1988, 253; Allgood/Walstad 1999, 105; Soper/Walstad 1988, 255; Bosshardt/Watts 1990, 269; Beck/Wuttke 2004, 119; vgl. Förster/Zlatkin-Troitschanskaia 2010, 114f.; Kuhn et al. 2014, 160). Andere Studien wiederum widerlegen den Zusammenhang zwischen der Anzahl formeller Lerngelegenheiten

und einem höheren Fachwissen zumindest für angehende Lehrpersonen (z. B. Bouley et al. 2015, 108; Krille/Salge/Wuttke/Seifried 2017).

3 Methodik

3.1 Durchführung der Dokumentenanalyse

Zur Analyse der eingangs genannten Fragestellung werden die 22 Inhaltsfelder des ökonomischen Fachwissens nach Beck (1993), welche sich nur auf volkswirtschaftliche Themen richten sowie die von Schumann et al. (2010) herausgestellten Kategorien der Volks- und Betriebswirtschaftslehre als Kategorien für die Lehrplananalyse ergänzend zusammengetragen. Um zudem Themen Rechnung zu tragen, die sich aufgrund neuerer Anforderungen in den Curricula etabliert haben, werden zudem induktiv Kategorien gebildet. Eine Übersicht aller Kategorien (Tabelle 1) und ein Auszug aus dem detaillierten Kodierleitfaden mit entsprechenden Schlüsselwörtern (Tabelle 2) Tabelle 2 werden im Folgenden dargestellt.

Tabelle 1: Kategorienübersicht

1. Volkswirtschaftslehre
1.1 Grundlagen
1.1.1 Ökonomisches Denken/Prinzipien der Ökonomie
1.1.2 Produktionsfaktoren/Kostentheorie
1.1.3 Wirtschaftssystem/-ordnung
1.1.4 Arbeitsteilung/Tausch/Geld
1.1.5 Wirtschaftssectoren/Branchen/(staatliche) Institutionen
1.1.6 Wirtschaftskreislauf
<i>1.1.7 Wirtschaftsgeschichte</i>
1.2. Mikroökonomie
1.2.1 Angebot und Nachfrage/Markt und Preis
1.2.2 Wettbewerb/Marktformen/Marktversagen/Wettbewerbspolitik
<i>1.2.3 Haushalt</i>
1.2.4 Rolle des Staates (z. B. öffentliche Güter)
1.3. Makroökonomie
1.3.1 Volkswirtschaftliche Gesamtrechnung
1.3.2 Konjunktur
1.3.3 Inflation/Deflation/Stagflation
1.3.4 Arbeitsmarkt (z. B. Arbeitslosigkeit)
1.3.5 Wirtschaftsentwicklung/Wirtschaftswachstum
1.3.6 Öffentliche Finanzen (z. B. Steuern/Besteuerung)
1.3.7 Wirtschaftspolitik
1.3.8 Finanzmarkt

1.4. Internationale Wirtschaftsbeziehungen

1.4.1 Weltwirtschaft

1.4.2 Außenwirtschaft

1.4.3 Wechselkursregime/Währungspolitik (z. B. Devisenkurse)

1.4.4 Internationale Organisationen

2. Betriebswirtschaftslehre (BWL)

2.1. Wirtschaftsethik

2.1.1 *Nachhaltigkeit/Ökologie* (Umweltpolitik)

2.1.2 *Moral und Werte*

2.2 Management

2.2.1 Strategische Unternehmensführung (Wettbewerbsstrategie)

2.2.2 Organisation

2.2.3 *Grundzüge des Unternehmensrechts*

2.3 Absatz/Marketing

2.4 Personal (z. B. Human Resources, Löhne)

2.5 Produktion/*Produktionsmanagement*

2.6 Corporate Finance

2.7 *Entrepreneurship*

Tabelle 2: Auszug aus dem Kodierleitfaden

	Kategorie	Schlüsselwörter
1.	Volkswirtschaftslehre	
1.1	Grundlagen	
1.1.1	Ökonomisches Denken/Prinzipien der Ökonomie	Wirtschaftlichkeit, Bedürfnisse, Rationalität, Produktivität, Knappheit
1.1.2	Produktionsfaktoren/Kostentheorie	Produktionskosten, Opportunitätskosten, Kostenminimierung, Skalenerträge
1.1.3	Wirtschaftssystem/-ordnung	(soziale) Marktwirtschaft, Planwirtschaft
1.1.4	Arbeitsteilung/ Tausch/Geld	Arbeitsteilung, Tausch, Geld und wechselseitige Abhängigkeiten
1.1.5	Wirtschaftssektoren/Branchen/ (staatliche) Institutionen	Landwirtschaft, Industrie, Dienstleistung

Für die Analyse der schulischen und universitären Curricula werden im ersten Schritt alle Lehrpläne der derzeitigen Fächer/Fachverbunde an allgemeinbildenden Gymnasien mit ökonomischem Bezug (siehe auch Macha 2019) sowie die Lehramtsstudiengänge, welche dazu berechtigen, ebendiese Fächer zu unterrichten, zusammengetragen und nach Bundesländern geordnet aufgelistet (Tabelle 3).

Tabelle 3: Module und Schulfächer mit ökonomischem Bezug im Überblick

	Universitäten	Studienfächer	Unterrichtsfächer
BW	U. Konstanz	- Politikwissenschaft (B.Ed./ M.Ed.) - Wirtschaftswissenschaften (B.Ed./ M.Ed.)	
	U. Ulm	- Wirtschaftswissenschaften (B.Sc./M.Ed.)	
	U. Tübingen	- Wirtschaftswissenschaft (B.Ed./M.Ed.)	
	U. Heidelberg	- Wirtschaftswissenschaft (B.Ed./M.Ed.)	- Gemeinschaftskunde (Sek1/2) - Wirtschaft / Berufs- und Studienorientierung (WBS) (Sek1)
	U. Mannheim	- Wirtschaftswissenschaften (B.Ed./M.Ed.) - Politikwissenschaft (B.Ed./M.Ed.)	- Wirtschaft (Sek2)
	U. Stuttgart	- Politikwissenschaft (B.A./ M.Ed.) - Wirtschaftswissenschaften (B.A./ M.Ed.)	
	Albert-Ludwigs-U. Freiburg	- Politikwissenschaft (B.A./M.Ed.) - Wirtschaftswissenschaften (B.A./M.Ed.)	
	U. Bamberg	- Sozialkunde (Examen)	
	U. Augsburg	- Sozialkunde (Examen)	
	Friedrich-Alexander U. Erlangen-Nürnberg	- Sozialkunde (Examen)	
BY	U. Passau	- Sozialkunde (Examen) - Wirtschaftswissenschaften (Examen)	- Sozialkunde (Sek1/2) - Wirtschaft & Recht (Sek1/2)
	Katholische U. Eichstätt-Ingolstadt	- Wirtschaftswissenschaften (Examen) - Sozialkunde (Examen)	
	Ludwig-Maximilians-U. München	- Sozialkunde - Wirtschaftswissenschaften	
	Julius-Maximilians- U. Würzburg	- Sozialkunde (Examen)	

BE	Freie U. Berlin	<ul style="list-style-type: none"> - Politikwissenschaft (B.Ed.) - Politik/Politische Bildung (M.Ed.) 	<ul style="list-style-type: none"> - Sozialkunde (Sek1) - Sozialwissenschaften/ - Wirtschaftswissenschaft (Sek1/WP) - Wirtschaft-Arbeit-Technik (Sek1) - Politikwissenschaften (Sek2) - Sozialwissenschaften (Sek2) - Wirtschaftswissenschaften (Sek2)
BB	U. Potsdam	<ul style="list-style-type: none"> - Politische Bildung (B.Ed./M.Ed.) - Wirtschaft-Arbeit- Technik (B.Ed./M.Ed.) 	<ul style="list-style-type: none"> - Wirtschaft-Arbeit-Technik (Sek1) - Politische Bildung (Sek2) - Rechnungswesen (Sek2) - Wirtschaftswissenschaften (Sek2)
HB	U. Bremen	<ul style="list-style-type: none"> - Politik-Arbeit-Wirtschaft (B.A./ M.Ed.) 	<ul style="list-style-type: none"> - Politik (Sek2) - Wirtschaftslehre (Sek2)
HH	U. Hamburg	<ul style="list-style-type: none"> - Sozialwissenschaften (B.A./M.Ed.) 	<ul style="list-style-type: none"> - Wirtschaft (Sek1/2) - Wirtschaftslehre (Sek2) - Politik/Gesellschaft/Wirtschaft (Sek2)
HE	T U. Darmstadt	<ul style="list-style-type: none"> - Politik und Wirtschaft (Examen) 	
	Goethe U. Frankfurt	<ul style="list-style-type: none"> - Politik und Wirtschaft (Examen) 	
	Justus-Liebig-U. Gießen	<ul style="list-style-type: none"> - Politik und Wirtschaft (Examen) 	<ul style="list-style-type: none"> - Politik & Wirtschaft (Sek1/2) - Wirtschaftswissenschaften (Sek2)
	U. Kassel	<ul style="list-style-type: none"> - Politik und Wirtschaft (Examen) 	
	Philipps-U. Marburg	<ul style="list-style-type: none"> - Politik und Wirtschaft (Examen) 	
MV	U. Rostock	<ul style="list-style-type: none"> - Arbeit-Wirtschaft-Technik (Examen) - Sozialkunde (Examen) 	<ul style="list-style-type: none"> - Arbeit-Wirtschaft-Technik (Sek1) - Wirtschaft (Sek2)
NI	Georg-August-U. Göttingen	<ul style="list-style-type: none"> - Politikwissenschaft (B.A./M.Ed.) 	
	Leibniz U. Hannover	<ul style="list-style-type: none"> - Politik (B.A.) - Politik-Wirtschaft (M.Ed.) 	<ul style="list-style-type: none"> - Politik-Wirtschaft (Sek1/2)
	Carl von Ossietzky U. Oldenburg	<ul style="list-style-type: none"> - Politik-Wirtschaft (B.A./M.Ed.) 	
NW	U. Bielefeld	<ul style="list-style-type: none"> - Sozialwissenschaften (B.A./ M.Ed.) 	
	Ruhr-U. Bochum	<ul style="list-style-type: none"> - Politik, Wirtschaft und Gesellschaft (B.A.) - Sozialwissenschaft (M.A.) 	<ul style="list-style-type: none"> - Politik/Wirtschaft (Sek1) - Sozialwissenschaften & Sozialwissenschaften/ Wirtschaft (Sek2)
	Technische U. Dortmund	<ul style="list-style-type: none"> - Sozialwissenschaften (B.A./M.Ed.) 	

	U. Duisburg-Essen	- Sozialwissenschaften (B.A./M.Ed.)	
	U. zu Köln	- Sozialwissenschaften (B.A./M.Ed.)	
	Westfälische Wilhelms-U. Münster	- Ökonomik (B.Sc.) - Politikwissenschaft (B.Sc.) - Soziologie ((B.Sc.) - Sozialwissenschaften (M.Ed.)	
	U. Siegen	- Sozialwissenschaften (B.A./ M.Ed.)	
	Bergische U. Wuppertal	- Sozialwissenschaften (B.A./ M.Ed.)	
	Rheinische Friedrich-Wilhelms-U. Bonn	- Sozialwissenschaften (B.A./ M.Ed.)	
	T U. Kaiserslautern	- Sozialkunde (B.Ed./M.Ed.)	
	U. Koblenz-Landau	- Sozialkunde (B.Ed./M.Ed.)	
RP	Johannes Gutenberg U. Mainz	- Sozialkunde (B.Ed./M.Ed.)	- Sozialkunde (Sek2)
	U. Trier	- Sozialkunde (B.Ed.) - Sozialkunde (M.Ed.)	
SN	T U. Dresden	- Gemeinschaftskunde/ Rechtserziehung/Wirtschaft (Examen)	- Gemeinschaftskunde Rechtserziehung/ Wirtschaft (Sek1/2)
	U. Leipzig	- Gemeinschaftskunde/ Rechtserziehung/Wirtschaft (Examen)	- Gesellschaftswissenschaftliches Profil (Sek 1)
ST	Otto-von-Guericke-U. Magdeburg	- Sozialkunde (B.Sc/M.Ed.) - Wirtschaft (B.Sc./M.Ed.)	- Sozialkunde (Sek 1/2) - Wirtschaftslehre (Sek 1/2)
	Martin-Luther-U. Halle	- Sozialkunde (Examen)	
SH	Europa-U. Flensburg	- Wirtschaft/Politik (B.A./M.Ed.)	- Wirtschaft/Politik (SEK1/2)
	Christian-Albrechts-U. zu Kiel	- Wirtschaft/Politik (B.A./M.Ed.)	
SL			- Politik (Sek2) - Sozialkunde (Sek2) - Wirtschaftslehre (Sek2)
TH	Friedrich-Schiller-U. Jena	- Sozialkunde (Examen) - Wirtschaftslehre und Recht (Examen)	- Gesellschaftswissenschaften (Sek2/WP) - Sozialkunde (Sek2) - Wirtschaft & Recht (Sek2)
Anmerk.: Sek= Sekundarstufe; WP= Wahlpflicht; BW= Baden-Württemberg; BY= Bayern; BE= Berlin; BB= Brandenburg; HB= Bremen; HH= Hamburg; HE= Hessen; MV= Mecklenburg-Vorpommern; NI= Niedersachsen; NW= Nordrhein-Westfalen; RP= Rheinland-Pfalz; SL= Saarland; SN= Sachsen; ST= Sachsen-Anhalt; SH= Schleswig-Holstein; TH= Thüringen			

Im zweiten Schritt werden die entsprechenden Dokumente zusammengetragen: die Lehrpläne werden auf den Homepages der Kultusministerien und die Modulpläne auf den Seiten der Universitäten recherchiert. Die universitären Modulbeschreibungen sowie die Lehrpläne¹ bzw. Rahmenordnungen der Schulfächer werden anschließend nach Begriffen durchsucht, die den Inhalten/Beschreibungen des oben beschriebenen Kategoriensystems entsprechen. Diese Begriffe oder Schlagworte werden anschließend mithilfe des Programms MAXQDA den entsprechenden Kategorien zugeordnet, wobei ein Begriff immer nur einer Kategorie zugeordnet wird. Hierfür werden in der Regel die Inhaltsbeschreibungen herangezogen. Da jedoch der Aufbau der Dokumente sehr unterschiedlich ausfällt, wird darauf geachtet, dass immer die Beschreibungen mit den meisten Details genutzt werden.

Zur Überprüfung des Kategoriensystems wurden die schulischen Lehr- bzw. universitären Modulpläne zweier Bundesländer doppelt kodiert (das entspricht 15 Dokumenten). Die Interrater-Reliabilität Cohen's Kappa von .81 weist auf eine sehr gute Kodierübereinstimmung hin (Düring/Bortz 2016, 346). Insgesamt wurden 4.238 Kodierungen für die nachfolgende Analyse herangezogen.

¹ Für die Analyse werden sowohl Pflicht- als auch Wahlpflichtmodule einbezogen.

4 Ergebnisse

Tabelle 4: Synopse universitärer und schulcurricularer ökonomischer Inhalte

	BW	BY	BE	BB	HB	HH	HE	MV	NI	NW	RP	SL	SN	ST	SH	TH				
VWL	87%	83%	22%	26%	9%	13%	70%	52%	70%	52%	35%	96%	17%	48%	74%	70%				
Grundlagen	57%	57%	0%	57%	0%	14%	14%	57%	71%	43%	29%	86%	43%	29%	43%	43%				
Ökonomisches Denken und Prinzipien	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●				
Produktionsfaktoren/Kostentheorie	●	●	●	●	○	●	●	●	●	●	●	●	○	●	●	●				
Wirtschaftssystem/-ordnung	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	○	●	●				
Arbeitsteilung/Tausch/Geld	○	○	●	●	●	○	●	●	●	●	○	●	●	○	●	●				
Wirtschaftssektoren/Branchen/Institutionen	●	○	○	●	○	●	●	●	●	○	●	●	○	●	●	●				
Wirtschaftskreislauf	●	○	○	●	○	●	●	●	●	○	●	○	○	○	○	○				
Wirtschaftsgeschichte	○	●	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○				
Mikroökonomie	100%	100%	0%	25%	0%	25%	100%	50%	100%	50%	25%	100%	0%	100%	100%	100%				
Angebot, Nachfrage/Markt, Preis	●	●	●	●	●	●	●	●	●	○	●	●	●	●	●	●				
Wettbewerb/-politik/Marktformen/-versagen	●	●	●	●	○	●	●	●	●	●	●	●	○	●	●	●				
Haushalt	●	●	●	●	○	●	●	●	●	○	●	●	○	●	●	●				
Rolle des Staates	●	●	○	○	○	●	●	●	●	●	●	○	○	●	●	●				
Makroökonomie	100%	88%	25%	13%	13%	13%	88%	38%	50%	50%	25%	100%	13%	38%	75%	88%				
Volkswirtschaftliche Gesamtrechnung	●	●	●	●	●	●	●	○	●	●	○	●	●	○	●	●				
Konjunktur	●	●	●	●	●	●	●	○	●	●	○	●	●	○	●	●				
Inflation/Deflation/Stagflation	●	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○				
Arbeitsmarkt	●	●	●	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○				
Wirtschaftsentwicklung/-wachstum	●	●	●	●	●	●	●	○	●	●	●	○	○	○	○	○				
Öffentliche Finanzen	●	●	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○				
Wirtschaftspolitik	●	●	●	●	●	●	●	○	○	○	○	○	○	○	○	○				
Finanzmarkt	●	●	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○				
Internat. Wirtschaftsbeziehungen	100%	100%	75%	0%	25%	0%	100%	75%	75%	75%	75%	100%	0%	50%	100%	50%				
Weltwirtschaft	●	●	●	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○				
Außenwirtschaft	●	●	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○				
Wechselkursregime/Währungspolitik	●	●	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○				
Internat. Organisation	●	●	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○				
BWL	70%	100%	10%	70%	0%	0%	80%	30%	20%	30%	0%	40%	0%	100%	50%	70%				
Wirtschaftsethik	100%	100%	50%	0%	0%	0%	50%	0%	0%	100%	0%	0%	0%	100%	100%	0%				
Nachhaltigkeit/Ökologie	●	●	●	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○				
Moral und Werte	●	●	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○				
Management	33%	100%	0%	100%	0%	0%	100%	33%	0%	33%	0%	67%	0%	100%	67%	67%				
Strategische Unternehmensführung	●	●	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○				
Organisation	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○				
Unternehmensrecht	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○				
Absatz/Marketing	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○				
Personal	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○				
Produktion/-management	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○				
Corporate Finance	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○				
Entrepreneurship	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○				
Legende	●	Schule und Universität				○	nur Universität				○	nur Schule				○	weder noch			

Tabelle 4 zeigt auf, ob die einzelnen Inhaltskategorien sowohl in den Schulcurricula als auch in den Modulplänen der Universitäten („Schwarzer Kreis“), nur in einem der beiden Dokumente („grauer Kreis“: nur im Schulcurriculum; „schwarz-weißer Kreis“: nur in den universitären Modulplänen) oder in keinem Dokument („weißer Kreis“) enthalten sind.

Grundlage für diese Darstellung sind die aggregierten Kodierungen der Schulcurricula und Modulpläne der Universitäten des jeweiligen Bundeslandes. Die Kodierung erfolgt dichotom, indem eine Inhaltskategorie als vorhanden gezählt wird, wenn diese in mindestens einem Modulplan einer Universität (oder in einem Schulcurriculum) enthalten ist; wenn die Inhaltskategorie in keinem einzigen Modulplan (Schulcurriculum) aufgeführt ist, wird diese Inhaltskategorie als nicht vorhanden gezählt.

Weiterhin wurden prozentuale Angaben zur Übereinstimmung (d.h. Schulcurricula und universitäre Modulpläne sprechen den gleichen Inhalt an (schwarzer Kreis) oder keines der Dokumente enthält diesen Inhalt (weißer Kreis)) zwischen Schulcurricula und Modulplänen für die Oberkategorien als Zusammenfassung in die Tabelle aufgenommen. Auf Basis dieser Darstellung sollen nun die wichtigsten Ergebnisse dargestellt werden. So fällt zunächst auf, dass die Adressierung der Inhaltskategorien in den Schulcurricula der Bundesländer unterschiedlich umfangreich ausfällt: Während in den Bundesländern NW und SN über die Hälfte der Inhaltskategorien nicht in den Schulcurricula aufgeführt sind, werden in den Bundesländern BY, BN, MV und TH mehr als 90 % der Inhaltskategorien genannt. Diese Aufteilung gilt auch, wenn zwischen den beiden Inhaltsbereichen VWL und BWL differenziert wird. Ausnahmen stellen jedoch NI, ST und BB dar. Im Fall von NI liegt im Bereich VWL eine Übereinstimmungsrate von 70 % vor, im BWL-Bereich nur von 20 %. Für ST und BB stellt sich der umgekehrte Fall heraus; hier entstammen die geringen Übereinstimmungsraten ausschließlich aus den fehlenden Übereinstimmungen im Bereich VWL.

Betrachtet man darüber hinaus die Übereinstimmung über alle Inhaltskategorien (VWL und BWL) zwischen Schulcurricula und Modulplänen weisen fünf Bundesländer (BW, BY, HE, SH, TH) mit Übereinstimmungsraten zwischen 70 % - 87% verglichen mit den anderen Bundesländern relativ hohe Werte auf, d. h. wenn eine Kategorie in einem Schulcurriculum erwähnt wird, wird sie höchstwahrscheinlich auch im Modulplan erwähnt und andersherum. Eine Übereinstimmungsrate zwischen 50 % - 70 % liegt für drei Bundesländer vor (MV, NW, ST). Jedoch konnten auch unterdurchschnittliche Übereinstimmungsraten mit Werten zwischen 9 % - 35% für sechs Bundesländer gezeigt werden (BE, BW, HE, HH, RP, SN).

Die einzelnen Inhaltskategorien betrachtend fällt auf, dass in der Oberkategorie *internationale Wirtschaftsbeziehungen* fast alle Bundesländer relativ hohe Übereinstimmungen zwischen 75 % -100 % aufweisen. Eine Ausnahme stellen auch hier die Bundesländer BB, HB, HH und SN dar. Eher geringe Übereinstimmungsraten finden sich hingegen für die Oberkategorie *Grundlagen* (Bereich VWL). Bis auf NI (71 %) liegen die Werte der Übereinstimmung unter 60 % (für sechs Bundesländer sogar unter 30 %).

Darüber hinaus sollte die Häufigkeit der Nennung nach den schulischen Anforderungen (Schulcurricula) und der universitären Lehrer*innenausbildung (Modulpläne) getrennt angeschaut werden. Hier fällt für die universitäre Lehrer*innenbildung auf, dass die Inhaltskategorie *Wirtschaftspolitik* in allen Bundesländern zu finden ist, während nur wenige Modulplaninhalte der Bundesländer die Kategorien *Wirtschaftssektoren*, *Inflation/Deflation/Stagflation* und *Öffentliche Finanzen* adressieren. Betrachtet man die Schulcurricula gibt es insgesamt sechs

Kategorien, die über alle Bundesländer und Schulcurricula Nennungen vorweisen (*Wettbewerb, Volkswirtschaftliche Gesamtrechnung, Wirtschaftsentwicklung, Wirtschaftspolitik, internationale Organisation, Nachhaltigkeit*). Lediglich die Kategorie *Wirtschaftsgeschichte*, wird in nahezu keinem Schulcurriculum der Bundesländer angesprochen.

5 Diskussion und Ausblick

5.1 Diskussion der Ergebnisse

Anlass der Studie waren vorliegende Befunde, die teilweise erhebliche Defizite im ökonomischen Fachwissen von Schüler*innen aber auch von Lehrpersonen zeigen und hierbei als mögliche Erklärung unter anderem auf die heterogenen formellen Lerngelegenheiten verweisen. Als eine notwendige Voraussetzung des Fachwissenserwerbs werden die in den Schulcurricula und Modulplänen verankerten Inhaltsbereiche/Kompetenzanforderungen gesehen, da diese einen Rahmen für die fachwissenschaftliche Beschäftigung mit ökonomischen Inhalten in der Schule und Universität vorgeben. Die vorliegende Studie gibt erste Hinweise darauf, dass in einigen Bundesländern ein Großteil der ökonomischen Fachwissensinhalte nicht in den Lehrplänen der Schulen adressiert wird. In Anbetracht dessen, dass das Schulcurriculum einen zentralen Rahmen für im Unterricht zu behandelnde Inhalte darstellt, kann die hier gezeigte fehlende Adressierung einen ersten Anhaltspunkt für die gefunden Defizite im ökonomischen Fachwissen der Schüler*innen darstellen.

Richtet man den Blick auf die akademische Lehrkräfteausbildung und inwiefern die in den jeweiligen Schulcurricula geforderten Inhalte auch in universitären Modulplänen als formelle Lerngelegenheiten aufgenommen sind, zeigen sich auch hier teilweise erhebliche Unterschiede zwischen den Bundesländern². Diese Betrachtung scheint vor allem vor dem Hintergrund relevant, dass die universitären Lerngelegenheiten nicht die Inhalte der schulischen Lernbereiche abdecken können oder generell nur wenige der im Rahmen der KMK Fachprofile festgelegten Inhaltsbereiche umfassen (siehe hierzu Siegfried, 2019). Im Fall, dass zwar nicht alle Inhaltskategorien in der universitären Ausbildung behandelt werden, aber zumindest die der Schulcurricula, kann zwar nicht den Inhaltsanforderungen der Fachprofile, aber zumindest den schulischen Anforderungen entsprochen werden. Wenn allerdings die universitäre Lehrer*innenausbildung kaum auf curricular relevante Inhalte vorbereitet, stellt sich die Frage nach der ausreichenden Professionalisierungsmöglichkeit der Lehrpersonen. Für den Fall, dass die universitäre Lehrkräftebildung wesentlich mehr Inhaltsvielfalt in ihren Lerngelegenheiten vorsieht als das Schulcurriculum, ist dies vor dem Hintergrund des Expertenparadigmas (Krauss 2011) unproblematisch und verweist für die Schule höchstens auf mögliche weitere ökonomische Inhalte, die behandelt werden können. Bezogen auf diese unterschiedlichen Aspekte des angestellten Vergleichs zwischen universitären und schulischen Modulplänen wird deutlich, dass NW zwar nur wenig Inhaltskategorien in der Schule, aber (fast) alle Inhalte in

² Dabei ist noch einmal darauf hinzuweisen, dass hier von Übereinstimmungen auf Basis der vorliegenden identifizierten Inhaltskategorien in den Schulcurricula ausgegangen wird, die auch entsprechend gering ausfallen können.

den universitären Lerngelegenheiten verankert hat. Für SN und HB lassen sich insgesamt wenige Inhaltskategorien im Schulcurriculum identifizieren, die sich zudem kaum mit den ebenfalls wenigen ökonomischen Themen in den universitären Modulplänen decken und damit insgesamt auf eine geringe Repräsentation ökonomischer Inhalte verweisen. BE, MV und HH behandeln im Gegensatz dazu gemäß des Schulcurriculums viele VWL- und BWL-Themen, allerdings sind in den Modulplänen für die Lehrer*innenausbildung nur wenige dieser Inhalte verankert. Bei RP wird deutlich, dass die Schulcurricula relativ umfangreich VWL- und BWL-Inhalte behandeln, in der universitären Lehrpersonenausbildung allerdings nur vereinzelte VWL Inhalte angesprochen werden und BWL Themen in den Modulplänen gar nicht gefunden werden konnten. Wenn man diese Differenzierung nach VWL- und BWL-Inhaltsbereichen weiterführt, wird insbesondere für HB deutlich, dass hier keine BWL-Themen in den Modulplänen adressiert werden, allerdings das Schulcurriculum auch keine entsprechenden Themenanforderungen stellt. BY hingegen verankert nahezu alle Inhalte im Schulcurriculum, welche auch in der universitären Lehrerbildung auffindbar sind.

5.2 Ausblick und Limitationen

Auch wenn die Schulcurricula- und Modulplananalyse zunächst dazu beitragen kann, einen Überblick über adressierte ökonomische Inhalte zu erhalten, ist dennoch auf die mit einer Dokumentenanalyse einhergehenden Limitationen hinzuweisen. So stellen sich die vorliegenden Modulpläne als weniger differenziert dar als die Lehrpläne; Inhalte sind entsprechend nur überblicksweise aufgeführt und stellen vermutlich keinen vollständigen Katalog über alle in einer Veranstaltung anzusprechenden Inhalte dar. Weiterhin werden häufig nur einzelne Begriffe bzw. Schlagworte wie z. B. Mikroökonomie oder Makroökonomie genannt, die keinen Aufschluss über die konkrete Ausgestaltung der universitären Veranstaltungen zulassen.

Für die Gegenüberstellung der in den Schulcurricula und Modulplänen identifizierten Inhaltsbereiche in Tabelle 4 wurden die Kodierungen innerhalb eines Bundeslandes jeweils für Schule bzw. Universität aggregiert, das heißt, sobald im Modulplan mindestens einer Universität/in einem Curriculum eines Faches ein Inhaltsbereich ausgemacht werden konnte, gilt die Kategorie für das gesamte Bundesland als vorhanden. Dies gilt unabhängig davon, ob auch die anderen Universitäten/die anderen Schulfächer im gleichen Bundesland diese Inhaltskategorie benennen. Wenn hingegen einzelne Kategorien mehrfach innerhalb eines Dokuments oder in mehreren Dokumenten kodiert wurden, wurde diese Kategorie damit trotzdem nur einfach gezählt und als vorhanden gewertet. Auch wenn dieses Vorgehen eine gute Vergleichbarkeit sowohl zwischen Bundesländern als auch zwischen Schulcurricula und Modulplänen ermöglicht, da nicht die Anzahl der Dokumente, sondern die Nennung der Inhaltskategorie herangezogen wird, kann damit nicht herausgearbeitet werden, ob einzelne Kategorien bedeutsamer sind bzw. häufiger behandelt werden als andere.

Als weitere Limitation ist darauf zu verweisen, dass Pflicht- und Wahlpflichtveranstaltungen in den universitären und schulischen Lerngelegenheiten nicht unterschieden wurden. Vor allem im Universitätskontext werden Veranstaltungen mit ökonomischen Inhalten jedoch vermehrt als Wahlpflichtmodule angeboten. So kann für die vorgestellten Analysen eher von einer

Überschätzung als einer Unterschätzung des Anteils an ökonomischen Fachinhalten gesprochen werden. In einigen Modulplänen ist der Fall auch zulässig, Wahlpflichtveranstaltungen ohne wirtschaftswissenschaftliche Inhalte zu wählen.

Die durch die Arbeit von Wuttke (2008) angeregte Synopse über ökonomische Fachinhalte in den Modulplänen und Schulcurricula des gesamten Bundesgebiets bietet einen guten Ausgangspunkt für weiterführende Analysen. Hierunter fallen Analysen, die die Schulbücher der Bundesländer in den Blick nehmen (siehe hierzu z.B. Schlösser/Schuhen 2017) und damit eine feinere Auflösung adressierter ökonomischer Fachinhalte im Schulkontext hervorbringen können. Ein weiterer differenzierter Zugang könnte durch Experteninterviews mit Vertreter*innen der Hochschullehre gelingen, um besser ergründen zu können, welche Inhalte wiederum „tatsächlich“ im universitären Kontext wiederzufinden sind. Die Weiterführung der hier vorgenommenen Analysen scheint vor allem vor dem Hintergrund konkreter Implikationen für die Lehrer*innen- aber auch Schulbildung lohnenswert. Auch wenn es hier nicht darum geht, vorzuschreiben, welche ökonomischen Inhalte im Bildungskontext zu adressieren sind, so können die vorgelegten Analysen die Annäherung schulischer Ansprüche und ihr Realisierungspotentials durch die universitäre Lehre unterstützen.

Literatur

Allgood, S./Walstad, W. B. (1999): The longitudinal effects of economic education on teachers and their students. In: *Journal of economic education*, 30 (2), 99-111.

Bank, V./Retzmann, T. (2012): Fachkompetenz von Wirtschaftslehrern-Grundlagen und Befunde einer Weiterbildungsbedarfsanalyse. Schwalbach/Ts.

Bank, V./Krahl, D. (2015): Vier Versuche zur Vermessung der Ökonomischen Bildung. Der Test of Economic Literacy im Wandel der Zeit. Berichte aus der Berufs- und Wirtschaftspädagogik Papers and Proceedings in Vocationomics Nr. 12 –Oktober 2015. Online: <https://monarch.qucosa.de/api/qucosa%3A20320/attachment/ATT-0/> (07.02.2020).

Baumert, J./Kunter, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469-520.

Baumert, J./Kunter, M./Blum, W./Brunner, M./Voss, T./Jordan, A./Klusmann, U./Krauss, S./Neubrand, M./Tsai, Y.-M. (2010): Teachers' mathematical knowledge, cognitive activation in the classroom, and student progress. In: *American Educational Research Journal*, 47(1), 133-180.

Baumert, J./Kunter, M. (2011): Das mathematikspezifische Wissen von Lehrkräften, kognitive Aktivierung im Unterricht und Lernfortschritte von Schülerinnen und Schülern. In: Kunter, M./Baumert, J./Blum, W./Klusmann, U./Krauss, S./Neubrand, M. (Hrsg.): *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster, 163-192.

Becker, W. E./Walstad, W. B. (1990): Data Loss from Pretest to Posttest as a Sample Selection Problem. *The Review of Economics and Statistics*, 72(1), 184-188.

- Beck, K. (1989): „Ökonomische Bildung“ - Zur Anatomie eines wirtschaftspädagogischen Begriffs. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 85(7), 579-596.
- Beck, K. (1993): Dimensionen der ökonomischen Bildung. Meßinstrumente und Befunde. Nürnberg.
- Beck, K. & Wuttke, E. (2004): Eingangsbedingungen von Studienanfängern: Die Prognostische Validität wirtschaftskundlichen Wissens für das Vordiplom bei Studierenden der Wirtschaftswissenschaften. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 1, 116-124.
- Beck, K. (2006): Standards – ein Mittel zur Qualitätsentwicklung in der Lehrerbildung? In: *Wirtschaft und Erziehung*, 101, 533-556.
- Bosshardt, W./Watts, M. (1990): Instructor Effects and Their Determinants in Precollege Economic Education. *The Journal of Economic Education*, 21 (3), 265-276.
- Bouley, F./Berger, S./Fritsch, S./Wuttke, E./Seifried, J./Schnick-Vollmer, K./Schmitz, B. (2015): Der Einfluss von universitären und außeruniversitären Lerngelegenheiten auf das Fachwissen und fachdidaktische Wissen von angehenden Lehrkräften an kaufmännisch berufsbildenden Schulen. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 61, 110-115.
- Brandlmaier, E./Frank-Hermann, P./Korunka, C./Plessnig, A./Schopf, C./Tamegger, K. (2006): Ökonomische Bildung von Schüler/innen Allgemeinbildender Höherer Schulen. Modellentwicklung, Entwicklung eines Messinstruments, ausgewählte Ergebnisse. Wien.
- Bromme, R. (1995): Was ist "pedagogical content knowledge"? Kritische Anmerkungen zu einem fruchtbaren Forschungsprogramm. In: Hopmann, S./Riquarts, K. (Hrsg.): *Didaktik und/oder Curriculum. Grundprobleme einer international vergleichenden Didaktik*. Weinheim, 105-113.
- Brunner, M./Kunter, M./Krauss, S./Baumert, J./Blum, W./Dubberke, T./Jordan, A./Klusmann, U./Tsai, Y. M./Neubrand, M. (2006): Welche Zusammenhänge bestehen zwischen dem fachspezifischen Professionswissen von Mathematiklehrkräften und ihrer Ausbildung sowie beruflichen Fortbildung? In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 521-544.
- Butters, R./Asarta, C./Thompson, E. (2013): The Production of Economic Knowledge in Urban and Rural Areas: The Role of Student, Teacher, and School Characteristics. In: *Journal of Agricultural and Applied Economics*, 45(1), 1-15.
- Cochran-Smith, M. (2005): Studying teacher education: what we know and need to know. In: *Journal of Teacher Education*, 56(4), 301-306.
- Committee for Economic Development (CED) (1961): *Economic Education in the Schools: A Report of the National Task Force on Economic Education*. New York.
- Dubs, R. (1996): Fachwissenschaftliche Orientierung als Beitrag zur Didaktik der Wirtschaftswissenschaften. In: Fortmüller, R./Aff, J. (Hrsg.): *Wissenschaftsorientierung und Praxisbezug in der Didaktik der Ökonomie*. Wien, 43-58.

Dubs, R. (2011): Die Bedeutung der wirtschaftlichen Bildung in der Demokratie. In: Ludwig, L./Lukas, H./Hamburger, F./Aufenanger, S. (Hrsg.): Bildung in der Demokratie II. Tendenzen – Diskurse – Praktiken: Schriftenreihe der DGfE. Opladen.

Eshach, H. (2007): Bridging in-school and out-of-school learning: Formal, non-formal, and informal education. In: Journal of Science Education and Technology, 16(2), 171-190.

Fritsch, S./Berger, S./Seifried, J./Bouley, F./Wuttke, E./Schnick-Vollmer, K./Schmitz, B. (2015): The impact of university teacher training on prospective teachers' CK and PCK – a comparison between Austria and Germany. Empirical Research in Vocational Education and Training, 7(4), 1-20.

Förster, M. & Zlatkin-Troitschanskaia (2010): Wirtschaftliche Fachkompetenz bei Studierenden mit und ohne Lehramtsperspektive in den Diplom-, und Bachelorstudiengängen – Messverfahren und erste Befunde. In: Beck, K./Zlatkin-Troitschanskaia, O. (Hrsg.): Lehrerprofessionalität – Was wir wissen und was wir wissen müssen. Landau, 106-125.

Halim, L./Meerah, S. M. (2002): Science Trainee Teachers' Pedagogical Content Knowledge and its Influence on Physics Teaching. In: Research in Science & Technological Education, 20 (2), 215-225.

Hansen, W.L., Bach, G.L., Calderwood, J.D., and Saunders, P. (1977): A framework for teaching economics: Basic concepts. New York.

Hattie, J. (2009): Visible learning. A synthesis of meta-analyses relating to achievement. London.

Hippe, R./Hedtke, T. (2011): Wissen über Wirtschaft und Politik. Eine explorative empirische Studie zum Basiswissen von Referendaren und Studenten in NRW. In: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften, 2(1), 146-165.

Helmke, A. (2009): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. 2. Aufl. Seelze.

Kleickmann, T./Richter, D./Kunter, M./Elsner, J./Besser, M./Krauss, S./Baumert, J. (2013): Teachers' Content Knowledge and Pedagogical Content Knowledge: The Role of Structural Differences in Teacher Education. In: Journal of Teacher Education, 64(1), 90-106.

König, J./Blömeke, S./Doll, J. (2011): Pädagogisches Wissen von Deutsch-, Englisch- und Mathematiklehramtsstudierenden. In: Blömeke, S./Bremerich-Vos, V./Haudeck, H./Kaiser, G./Nold, G./Schwippert, K./Willenberg, H. (Hrsg.): Kompetenzen von Lehramtsstudierenden in gering strukturierten Domänen. Erste Ergebnisse aus TEDS-LT. Münster.

Kuhn, C./Happ, R./Zlatkin-Troitschanskaia, O./Beck, K./Förster, M./Preuß, D. (2014): Kompetenzentwicklung angehender Lehrkräfte im kaufmännisch-verwaltenden Bereich – Erfassung und Zusammenhänge von Fachwissen und fachdidaktischem Wissen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 17(1), 149-167.

Krauss, S. (2011): Das Experten-Paradigma in der Forschung zum Lehrerberuf. In: Terhart, E./Bennewitz, H./Rothland, M. (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster, 171-191.

Krauss, S./Baumert, J./Blum, W. (2008): Secondary mathematics teachers' pedagogical content knowledge and content knowledge: Validation of the COACTIV constructs. In: The International Journal on Mathematics Education, 40(5), 873-892.

Krille, C./Salge, B./Wuttke, E./Seifried, J. (2017): Evaluation of a Training Programme to Improve the Professional Error Competence of Prospective Teachers. In: Wuttke, E./Seifried, J.: Professional Error Competence of Preservice Teachers, 75-97.

Krol, G./Loerwald, D./Zoerner, A. (2007): Standards für die ökonomische Bildung in der gestuften Lehrerbildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 103 (3). Stuttgart.

Kultusministerkonferenz (KMK) (2008): Wirtschaftliche Bildung an allgemein bildenden Schulen. Online:

https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2001/2001_10_19-Wirtschaftliche-Bildung-allg-Schulen.pdf (07.02.2020)

Lipowsky, F. (2006): Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. In: Allemann-Ghionda, C./Terhart, E. (Hrsg.): Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern. In: Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 51. Weinheim, 47-70.

Lüdecke, S./Sczesny, C. (1998): Ökonomische Bildung im internationalen Vergleich. In: Zeitschrift der Schweizerischen Gesellschaft für kaufmännische Bildung, 92(6), 417-432.

Macha, Klaas (2019): Lernziel Ökonomisierung? – Eine computerlinguistische Analyse der Lehrpläne zur ökonomischen Bildung an allgemeinbildenden Schulen aller Bundesländer in Deutschland. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 35, 1-22.

Marx, A. (2015): Ökonomische Bildung an allgemeinbildenden Schulen in Deutschland. Bestandsaufnahme und Bewertung der ministeriellen Vorgaben. Band 7. Berlin.

Müller, K./Fürstenau, B./Witt, R. (2007): Ökonomische Kompetenz sächsischer Mittelschüler und Gymnasiasten. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 103 (10), 227-247.

Neuweg, G. (2010): Grundlagen und Dimensionen der Lehrerkompetenz. In: Reinhold, N./Pätzold, G./Reinisch, H./Tramm, T. (Hrsg.): Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn, 26-30.

Retzmann, T./Bank, V. (2013): Fachkompetenz von Wirtschaftslehrerinnen und -lehrern. Untersuchungen zur Entwicklung eines bedarfsdiagnostischen Instruments. In: ZföB-Zeitschrift für ökonomische Bildung, 1, 6-26.

Riese, J./Reinhold, P. (2012): Die professionelle Kompetenz angehender Physiklehrkräfte in verschiedenen Ausbildungsformen. Empirische Hinweise für eine Verbesserung des Lehramtsstudiums. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 15(1), 111-143.

Roters, B./Nold, G./Haudeck, H./Keßler, J.-U./Stancel-Piatak, A. (2011): Professionelles Wissen von Studierenden des Lehramts Englisch. In: Blömele, S./Bremerich-Vos, V./Haudeck, H./Kaiser, G./Nold, G./Schwippert, K./Willenberg, H. (Hrsg.): Kompetenzen von Lehramtsstudierenden in gering strukturierten Domänen. Erste Ergebnisse aus TEDS-LT, Münster.

Saunders, P., Bach, G.L., Calderwood, C.D. & Hansen, W.L. (1984): A Framework for Teaching the Basic Concepts. 2nd ed. New York.

Schober, H. M. (1984): The effects of inservice training on participating teachers and students in their economics classes. In: The Journal of Economic Education, 15(4), 282-295.

Schumann, S./Eberle, F. (2014): Ökonomische Kompetenzen von Lernenden am Ende der Sekundarstufe II. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 17(1), 103-126.

Schumann, S./Eberle, F./Oepke, M./Pflüger, M./Gruber, C./Stamm, P./Pezzotta, D. (2010): Inhaltsauswahl für den Test zur Erfassung ökonomischen Wissens und Könnens im Projekt „Ökonomische Kompetenzen von Maturandinnen und Maturanden (OEKOMA)“. Online: <https://www.zora.uzh.ch/id/eprint/47255/1/Inhalt.pdf> (07.02.2020).

Shulman, L. S. (1986): Those who understand: Knowledge growth in teaching. In: Educational Researcher, 15(2), 4-14.

Shulman, L. S. (1987): Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. In: Harvard Educational Review, 57(1), 1-22.

Siegfried, C./Wuttke, E. (eingereicht): Förderung ökonomischer Kompetenz bei Schülerinnen und Schülern an allgemeinbildenden Gymnasien durch ein schulübergreifendes Lernarrangement. In: Unterrichtswissenschaft.

Siegfried, C./Wuttke, E. (2016): How can Prospective Teachers Improve their Economic Competence? In: Zeitschrift für ökonomische Bildung, 04, 65-86.

Siegfried, C. (2019): Wirtschaftswissenschaftliche Lerngelegenheiten als notwendiger Bestandteil der universitären Ausbildung von allgemeinbildenden Lehramtsstudierenden in der Domäne Wirtschaft. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 22 (3), 593-616.

Soper, J.C./Walstad, W.B. (1987): Test of economic literacy. Examiner's manual. New York.

Soper, J./Walstad, W. B. (1988): A report card on the economic literacy of U.S. high school students. In: The American Economic Review, 78(2), 251-256.

Thanheiser, E. (2009): Preservice elementary school teachers' conception of multidigit whole numbers. In: Journal for Research in Mathematics Education, 40, 251-281

Tenorth, H. (2006): Professionalität im Lehrerberuf. Ratlosigkeit der Theorie, gelingende Praxis. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9 (4), 580-597.

Terhart, E. (2007): Standards in der Lehrerbildung -eine Einführung. In: Unterrichtswissenschaft, 35(1), 2-14.

Weaver, A. M./ Deaton, W. L./Reach, S. (1987): The Effect of Economic Education Summer Institutes for Teachers on the Achievement of Their Students. In: The Journal of Educational Research, 80(5), 296-299.

Weinert, F. E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen -eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, F. E. (Hrsg.), Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim, 17-31.

Wuttke, E. (2008): Zur Notwendigkeit der Integration von ökonomischer Bildung in die Allgemeinbildung und in die Lehrerbildung. In: Bolscho, D./Hauenschild, K. (Hrsg.): Ökonomische Grundbildung mit Kindern und Jugendlichen. Frankfurt/M., 133-144.

Zlatkin-Troitschanskaia, O., Förster, M., Brückner, S., Hansen, M., & Happ, R. (2013): Modellierung und Erfassung der wirtschaftswissenschaftlichen Fachkompetenz bei Studierenden im deutschen Hochschulbereich. In: Zlatkin-Troitschanskaia, O./Nickolaus, R./Beck, K. (Hrsg.): Kompetenzmodellierung und Kompetenzmessung bei Studierenden der Wirtschaftswissenschaften und der Ingenieurwissenschaften. Landau, 108-133.

Zitieren dieses Beitrags

Siegfried, C./Hangen, J. (2020): Formelle Lerngelegenheiten zur Ausbildung ökonomischen Fachwissens – eine bundesweite Lehr- und Modulplananalyse. In: *bwp@ Profil 6: Berufliches Lehren und Lernen: Grundlagen, Schwerpunkte und Impulse wirtschaftspädagogischer Forschung*. Digitale Festschrift für Eveline Wuttke zum 60. Geburtstag, hrsg. v. Heinrichs, K./Kögler, K./Siegfried, C., 1-21. Online:
https://www.bwpat.de/profil6_wuttke/siegfried_hangen_profil6.pdf (08.09.2020).

Die Autorinnen



Dr. CHRISTIN SIEGFRIED

Goethe Universität Frankfurt, Wirtschaftspädagogik, insb. empirische Lehr-Lern-Forschung

Theodor-W.-Adorno-Platz 4, 60629 Frankfurt am Main

siegfried@em.uni-frankfurt.de

<https://www.wiwi.uni-frankfurt.de/abteilungen/wipaed/home.html>



JULE HANGEN

Goethe Universität Frankfurt, Wirtschaftspädagogik, insb. empirische Lehr-Lern-Forschung

Theodor-W.-Adorno-Platz 4, 60629 Frankfurt am Main

hangen@econ.uni-frankfurt.de

<https://www.wiwi.uni-frankfurt.de/abteilungen/wipaed/professoren/wuttke/team/jule-hangen-msc.html>