

# Die Bedeutung curricularer Lerngelegenheiten im gymnasialen Bereich für die wirtschaftsbürgerliche Kompetenz

## Eine explorative Studie

Christin Siegfried \*, Nicole Ackermann \*\*

\* Lehrstuhl Wirtschaftspädagogik, Goethe-Universität Frankfurt am Main

\*\* Abteilung Sekundarstufe 2/Berufsbildung, Pädagogische Hochschule Zürich

## Zusammenfassung

Für die erfolgreiche und verantwortungsvolle Bewältigung komplexer und kontroverser Anforderungssituationen in Gesellschaft und Wirtschaft benötigen Menschen *wirtschaftsbürgerliche Kompetenz (WBK)*. An Schweizer und deutschen Gymnasien wird WBK vorrangig in Wirtschaftskursen erworben, die entweder Pflicht oder Wahlpflicht sind. Dieser Beitrag untersucht die Bedeutung curricularer Lerngelegenheiten für die WBK von Schweizer und deutschen GymnasialschülerInnen unter Kontrolle von individuellen Einflussfaktoren. Die Ergebnisse zeigen, dass die Schulform einen mittleren Effekt und der Kurstyp einen schwachen bis mittleren Effekt auf die WBK hat. Eine Erklärung für die Ergebnisse liefern u. a. die unterschiedlichen Lehrpläne und Selektionsmechanismen.

## Abstract

To handle complex and controversial demands in society and economy successfully and responsibly, citizens need *economic-civic competence (ECC)*. In Swiss and German regular secondary school, ECC is primarily acquired in economic-oriented courses that are either mandatory or compulsory. This article examines the importance of curricular learning opportunities to ECC for Swiss and German students considering individual influence factors. The results show that school type has a moderate effect and course type has a small to moderate effect on ECC. Different curricula of course types and different selection mechanism may explain these results.

## 1 Einleitung

In einer modernen Gesellschaft sind Menschen mit persönlichen, beruflichen und gesellschaftlichen Problemstellungen konfrontiert. Charakteristisch für diese Problemstellungen ist, dass sie abstrakt, komplex und multiperspektiv sind (vgl. Dubs 2001; 2011; Eberle 2006; Ackermann angenommen). Um diese ökonomisch geprägten Lebenssituationen erfolgreich und verantwortungsvoll zu bewältigen, benötigen junge Menschen *wirtschaftsbürgerliche Kompetenz (WBK)* (vgl. Eberle 2015; Ackermann 2019). Dies umfasst die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft des Individuums wirtschaftliche und politische Grundlagen zu verstehen sowie aktuelle und komplexe sozioökonomische Problemstellungen zu bearbeiten (vgl. Eberle 2015). Wirtschaftsbürgerliche Kompetenz gilt es im Rahmen der ökonomischen Allgemeinbildung systematisch zu fördern (vgl. z. B. Dubs 2011; Eberle 2015; Beinke 2004; Kaminski et al. 2008, 2017).

Anlässlich dieser Forderung haben sich verschiedene Forschungsgruppen zunächst mit den erforderlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten in Form ökonomischen Wissens und Könnens von SchülerInnen auseinandergesetzt (vgl. z. B. Würth/Klein 2001; Müller et al. 2007; Wuttke 2008; Retzmann/Bank 2013; Walstad et al. 2013; Schumann/Eberle 2014; Förster et al. 2015; Schumann et al. 2017). Die Ergebnisse dieser Studien weisen über Ländergrenzen hinweg auf substantielle Defizite im ökonomischen Wissen hin. Gleichzeitig scheinen sich diese Defizite zu reduzieren, wenn curriculare Lerngelegenheiten mit wirtschaftlichen Lerninhalten berücksichtigt werden.

Besonders interessant scheint hier eine genauere Betrachtung dieser Zusammenhänge der beiden deutschsprachigen Länder Schweiz und Deutschland zu sein. Aufgrund der gemeinsamen Sprache, des vergleichbaren Bildungssystems und der Personenfreizügigkeit – was auch für Österreich gelten würde – ist die Arbeitskräftemobilität zwischen diesen beiden Ländern besonders hoch (vgl. Cueni/Sheldon 2011; SECO 2017). Vor dem Hintergrund des Verständnisses ökonomischer Bildung ist demzufolge eine ähnliche Kompetenz der SchülerInnen in beiden Ländern zu erwarten. Vergleichende Studien zwischen den beiden Ländern zeigen für wirtschaftsbürgerliche Kompetenz von kaufmännischen Lernenden eine höhere Testleistung der Schweizer Lernenden gegenüber den deutschen; der Unterschied in der Testleistung ist signifikant höher, wenn nur Testpersonen ohne Hochschulzugangsberechtigung (Matura bzw. Abitur) berücksichtigt werden (vgl. Schumann et al. 2017). Als Erklärung für dieses Ergebnis bei den kaufmännischen Lernenden wird auf die unterschiedlichen

schulischen Lehrpläne im Fach „Wirtschaft“ in den beiden Ländern hingewiesen, aber keine detailliertere Analyse vorgenommen.

Der curricularen Verankerung ökonomischer Lerngelegenheiten sollte bei einer länderübergreifenden und/oder ländervergleichenden Analyse besonders Augenmerk geschenkt werden. In der Schweiz sind ökonomische Lerninhalte in der Sekundarstufe I erst seit Einführung des Lehrplans 21 im Jahr 2017 in allen Kantonen vorgegeben (vgl. EDK 2007). In der Sekundarstufe II sind ökonomische Lerninhalte in gymnasialen und beruflichen Bildungsgängen verankert, jedoch in unterschiedlicher Breite und Tiefe in den Lehrplänen wiederzufinden (vgl. Ackermann eingereicht): an gymnasialen Maturitätsschulen und an Berufsmaturitätsschulen z. B. im Integrationsfach „Wirtschaft und Recht“ (vgl. EDK 1994; SBFI 2012), an kaufmännischen Berufsfachschulen im Integrationsfach „Wirtschaft und Gesellschaft“ (vgl. SKKAB 2011) und an nicht-kaufmännischen Berufsfachschulen im Bereich „Allgemeinbildender Unterricht“ (vgl. SBFI 2006).

In Deutschland werden ökonomische Lerninhalte in der Sekundarstufe I und II über alle Bundesländer hinweg, aber in unterschiedlichen Fachverbänden und unterschiedlicher fachlicher Tiefe curricular berücksichtigt (Weber 2007; Kirchner/Loerwald 2013; Marx 2015; Siegfried 2016; Siegfried/Hangen im Druck). So werden ökonomische Lerninhalte bspw. in Hessen („Politik und Wirtschaft“ oder auch ggf. „Wirtschaft“ am Gymnasium) oder Thüringen („Wirtschaft und Recht“ am Gymnasium) mit anderen Domänen verknüpft, während im Bundesland Baden-Württemberg seit 2016 an der gymnasialen Oberstufe ein eigenständiges Fach „Wirtschaft“ angeboten wird und damit gleichzeitig ein höheres Stundenkontingent für wirtschaftliche Inhalte zu Verfügung steht.

Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich mit der Frage, wie die wirtschaftsbürgerliche Kompetenz im gymnasialen Bereich in der Schweiz (Kanton St. Gallen) und Deutschland (Bundesland Hessen) ausgeprägt ist und welche Bedeutung den curricularen Lerngelegenheiten (Studentafel, Lerninhalte) dabei zukommt. Um diese Fragestellungen zu beantworten, werden zunächst die Begriffe *ökonomische Bildung*, *ökonomische Kompetenz* und *wirtschaftsbürgerliche Kompetenz* erläutert (Abschnitt 2.1), die Bedeutung curricularer Lerngelegenheiten für die Ausprägung wirtschaftsbürgerlicher Kompetenz dargelegt (Abschnitt 2.2) sowie der Einfluss kontextueller und individueller Einflussfaktoren beschrieben (Abschnitt 2.3 und 2.4). Anschließend werden die institutionellen und curricularen Rahmenbedingungen der ökonomischen Bildung in der Schweiz und in Deutschland analysiert (Abschnitt 3). Die Beschreibung des methodischen Vorgehens (Abschnitt 3) und die Darstellung der Ergebnisse

(Abschnitt 4) dienen der Beantwortung der Fragestellung (Abschnitt 4). Der Beitrag schließt mit einer Diskussion der Ergebnisse (Abschnitt 5) und mit einem Ausblick (Abschnitt 6) ab.

## 2 Theoretischer Hintergrund und Forschungsstand

### 2.1 Ökonomische Bildung, ökonomische Kompetenz und wirtschaftsbürgerliche Kompetenz

Im deutschsprachigen Raum wird ökonomische Kompetenz in der Allgemeinbildung vorwiegend basierend auf der Begriffsdefinition nach Weinert (2001) und der Konstruktmodellierung ökonomischer Bildung nach Beck (1989) rezipiert. Beiden ist die Verbindung von kognitiven Aspekten (Wissen und Können) mit motivationalen und volitionalen Aspekten gemein. Weinert (2001, 27f.) definiert Kompetenz als

*„(...) die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“ (Weinert 2001, 27f.)*

Beck (1989, 581) differenziert ökonomische Bildung in drei einzeln messbare Dimensionen: 1) ökonomisches Wissen und Denken, 2) ökonomische Einstellungen und 3) ökonomiebezogene moralische Reflexionsfähigkeit. Ökonomisches Wissen und Denken als kognitive Fähigkeit stellt eine Voraussetzung für ein verantwortungsvolles Handeln dar. Die Einstellungen einer Person gegenüber bestimmten Sachverhalten entscheiden über die Betrachtung von Situationen oder Problemfällen unter ökonomischen Gesichtspunkten. Die moralische Reflexionsfähigkeit umfasst den Einbezug von Wertorientierungen bzw. Prinzipien in Entscheidungssituationen (vgl. Beck 1989, 585). Diese Modellierung ökonomischer Bildung nach Beck ist noch heute weit verbreitet. Entsprechend wird ökonomische Kompetenz häufig als Zusammenspiel des ökonomischen Wissens und Könnens mit einer positiven ökonomischen Einstellung und Werthaltung, welche schließlich in einer reflektierten und verantwortungsvollen Lösung einer ökonomischen Problemstellung mündet, definiert (z. B. Weber 2007; Schumann/Eberle 2014). Dennoch haben sich verschiedene Forschungsgruppen in den letzten Jahren um neuere Modellierungsansätze für ökonomische Bildung (vgl. z. B. Retzmann et al. 2010; Seeber et al. 2012; Macha/Schuhen 2011; Macha 2015; Schürkmann/Schuhen 2013; Eberle et al. 2016) und finanzielle Bildung (vgl. z. B. Aprea 2014; Aprea et al. 2014; Davies 2015; Rudeloff 2019) bemüht.

Im Gegensatz zur ökonomischen Kompetenz, die sich inhaltlich an fachwissenschaftlichen Begriffen und Konzepten ausrichtet (z. B. Mikroökonomie, Makroökonomie), orientiert sich die wirtschaftsbürgerliche Kompetenz an realen wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Problemstellungen, die vor allem auch in Verbindung mit der politischen Teilhabe von BürgerInnen stehen (Eberle 2015). In Anlehnung an Weinert (2001) und Eberle et al. (2016) definiert Ackermann (2019, 59) wirtschaftsbürgerliche Kompetenz wie folgt:

*„Wirtschaftsbürgerliche Kompetenz bezieht sich auf ökonomisch geprägte Anforderungssituationen im persönlich-finanziellen, im beruflich-unternehmerischen und im gesamtgesellschaftlichen/gesamtwirtschaftlichen Lebensbereich. Die Bewältigung dieser Anforderungssituationen erfolgt durch kognitive Prozesse der Informationsverarbeitung und des Problemlösens unter Einbezug individueller Dispositionen. Sie ist im Ergebnis beobachtbar durch das standardisierte Erfassen von fundiertem Verstehen, systematischem Vergleichen, differenziertem Beurteilen und begründetem Entscheiden.“ (Ackermann 2019, 59)*

Die Lebensbereiche korrespondieren mit vielfältigen und wechselnden Rollen des Menschen in seiner Lebenswelt. In jedem Lebensbereich stellen sich domänenspezifische Anforderungssituationen (ausführlich bei Ackermann angenommen). Im persönlich-finanziellen Lebensbereich stellen sich z. B. Anforderungssituationen des Umgangs mit Geld, des nachhaltigen Konsums, des langfristigen Sparens und der privaten Vorsorge. Im beruflich-unternehmerischen Lebensbereich zeigen sich zum einen berufsallgemeine Anforderungssituationen bei der Berufs- und Studienwahl, bei der Aus- und Weiterbildung, bei der beruflichen Laufbahn („Karriere“) etc., zum anderen unternehmensbezogene Anforderungssituationen bei der administrativen, operativen und strategischen Unternehmensführung. Schließlich ergeben sich im gesamtgesellschaftlichen/gesamtwirtschaftlichen Lebensbereich sozio-ökonomische Anforderungssituationen aus verschiedenen Politikfeldern (z. B. Arbeit, Energie & Umwelt, Finanzen & Steuern, Gesundheit, soziale Sicherheit & Vorsorge, Migration & Integration, Verkehr).

## **2.2 Curriculare Lerngelegenheiten im gymnasialen Bereich für den Erwerb ökonomischer und wirtschaftsbürgerlicher Kompetenz**

Nach dem Angebot-Nutzungsmodell von Helmke (2015) ist die Funktion des Unterrichts in der Bereitstellung von Lernangeboten zu sehen. Lernangebote können abhängig von der individuellen Voraussetzung der SchülerInnen den Lernprozess initiieren und unterstützen. Unterricht stellt somit einen dynamischen Prozess dar, in dessen Zentrum die individuelle Nutzung des institutionellen Angebots steht (vgl. Fend 2008).

Lernangebote im Unterricht stellen nach Eshach (2007) formelle Lerngelegenheiten dar, da sie von einer ausgewiesenen Bildungseinrichtung mit dem Ziel eines qualifizierten Abschlusses angeboten werden. Im gymnasialen Bereich erhalten SchülerInnen eine Qualifikation, die sie zum Hochschulzugang berechtigt. Neben formellen Lerngelegenheiten werden in der Literatur zumeist noch zwei weitere Formen unterschieden (Eshach 2007, 172ff.). 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).

Auch wenn die Förderung ökonomischer und wirtschaftsbürgerlicher Kompetenz in ihrer Gesamtheit nicht nur im Unterricht stattfindet, ist die Schule als „Anbieter“ bzw. alleiniger Bereitsteller formeller Lerngelegenheiten in der Pflicht, diese ausreichend zu fördern (vgl. Beck 1993; Sczesny/Lüdecke-Plümer 1998; Schmid et al. 2013).

### **2.3 Kontextuelle Einflussfaktoren auf die ökonomische und wirtschaftsbürgerliche Kompetenz**

Untersuchungen zur ökonomischen Kompetenz von jungen Erwachsenen haben mittlerweile eine lange Tradition. Durch Studien des Committee for Economic Development (CED) im Jahr 1961, welche erhebliche Defizite aufdeckten, entstanden eine Reihe von standardisierten Tests, die bis heute weltweit Einsatz finden (z. B. Test of Economic Understanding [TEU] und der Test of Economic Literacy [TEL]).

In einer US-amerikanischen Studie konnten Walstad und Rebeck (2002) basierend auf dem TEL zeigen, dass SchülerInnen mit wirtschaftlichen Kursen eine durchschnittlich 20 % höhere Testleistung erzielen als SchulkollegInnen, die keinen wirtschaftlichen Kurs belegt hatten. Bosshardt und Watts (1990) sowie Walstad und Rebeck (2002) verweisen allerdings darauf, dass dieser positive Effekt durch ein wirtschaftswissenschaftliches Fach geringer wird, wenn es sich um eine Pflichtveranstaltung handelt. Erwartungsgemäß sind zudem die Leistungen in höheren Jahrgangsstufen mit einem kleinen Effekt besser (vgl. Beck 1993; Kotte/Lietz 1998).

In einer ersten großangelegten Studie in Deutschland wurde der WBT (Wirtschaftskundlicher Bildungs-Test, Beck/Krumm 1998; Beck et al. 1998) als deutsche Übersetzung des TEL bei SchülerInnen aus dem allgemeinbildenden Bereich (allgemeinbildendes Gymnasium, Realschule, berufliches Gymnasium mit dem Leistungskurs Wirtschaft und Verwaltung) und aus

dem beruflichen Bereich (Berufsfachschule, Einzelhandel, Industriekaufleute und Bankkaufleute) zur Analyse ihrer ökonomischen Kompetenz eingesetzt (vgl. Beck 1993; Sczesny/Lüdecke-Plümer 1998). Die Ergebnisse zeigten, dass SchülerInnen des Wirtschaftsgymnasiums im WBT mit einem kleinen Effekt besser abschneiden als SchülerInnen des allgemeinbildenden Gymnasiums. Für andere Fachrichtungen des beruflichen Gymnasiums wurde ökonomische Kompetenz bisher nicht untersucht. Zudem zeigte sich im Vergleich zwischen SchülerInnen des allgemeinbildenden Bereichs und des berufsbildenden Bereichs, dass die Auszubildenden aus der Finanzbranche (Industriekaufleute und Bankkaufleute) deutlich besser abschneiden, wobei der kleinste Unterschied zu den WirtschaftsgymnasiastInnen besteht.

Für die Schweiz untersuchten Schumann und Eberle (2014) in der OEKOMA-Studie ökonomische Kompetenzen von SchülerInnen an gymnasialen Maturitätsschulen und Berufsmaturitätsschulen. Die Ergebnisse zeigten zum einen, dass GymnasiastInnen über eine höhere ökonomische Kompetenz verfügen als BerufsmaturandInnen. Zum anderen zeigten die Ergebnisse einen signifikanten Unterschied in der Testleistung zugunsten der SchülerInnen mit Schwerpunkt Wirtschaft gegenüber jenen mit einem anderen Schwerpunkt und zwar für beide untersuchten Schulformen: Bei den GymnasiastInnen ist der Effekt stark, bei den BerufsmaturandInnen moderat.

Im Rahmen der Forschungsinitiative ASCOT (Technology-based Assessment of Skills and Competence in Vocational education and training), die vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert wurde, fand von 2011 bis 2015 das Verbundprojekt CoBALIT statt, das sich mit der Modellierung und Messung beruflich-kaufmännischer und wirtschaftsbürgerlicher Kompetenz von kaufmännischen Auszubildenden in der Schweiz und in Deutschland für die Berufe Industriekauffrau/-mann und Speditionskauffrau/-mann beschäftigte. Das verwendete Instrumentarium für wirtschaftsbürgerliche Kompetenz umfasste Items aus dem WBT und dem OEKOMA-Test sowie Items aus dem neu entwickelten WBK-Test (vgl. Eberle et al. 2016, 101ff.). Die Ergebnisse zeigten bei beiden Berufen eine höhere Testleistung der Schweizer Lernenden gegenüber den deutschen, allerdings waren die Effekte für die gesamte Stichprobe nicht signifikant und sehr gering. Wurden hingegen nur Testpersonen ohne Matura bzw. Abitur berücksichtigt, zeigten sich signifikant geringe Effekte (vgl. Schumann et al. 2017).

Zusammenfassend lässt sich demzufolge festhalten, dass curriculare Lerngelegenheiten und insbesondere der Besuch wirtschaftlicher Kurse ausschlaggebend für eine höhere ökonomische Kompetenz sind.

## **2.4 Individuelle Einflussfaktoren auf die ökonomische und wirtschaftsbürgerliche Kompetenz**

Helmke (2015, 71) beschreibt die Nutzung von Lerngelegenheiten als Lernaktivität, welche unter anderem durch das Lernpotenzial (z. B. Vorkenntnisse, Intelligenz, Lernmotivation) beeinflusst wird. Verschiedene Studien haben sich auf der Grundlage dieses Rahmenmodells mit der Analyse von individuellen Prädiktoren auf den Erwerb ökonomischer Kompetenz beschäftigt. Als einer der bedeutendsten Einflussfaktoren stellte sich dabei die kognitive Fähigkeit heraus (vgl. Beck/Krumm 1998; Gill/Gratton-Lavoie 2011; Schumann/Eberle 2014). In den meisten Untersuchungen schneiden zudem männliche Probanden besser ab als weibliche, die Effekte werden dabei als gering bis mittel ausgewiesen (vgl. z. B. Soper/Walstad 1987, 1988; Beck 1993; Sczesny/Lüdecke-Plümer 1998; Müller et al. 2007; Schumann/Eberle 2014; Asarta et al. 2014; Förster et al. 2015). Zudem verweisen Studien darauf, dass die Testleistung mit moderatem Effekt von der Testmotivation abhängt (vgl. Sundre/Kitsantas 2004; Wise/DeMars 2005; Happ/Förster 2018).

## **3 Institutionelle und curriculare Rahmenbedingungen des gymnasialen Wirtschaftsunterrichts**

### **3.1 Schweiz**

Entsprechend der Ausrichtung dieses Beitrages wird nachfolgend die Ausgestaltung formeller bzw. schulischer curricularer Lerngelegenheiten in der Schweiz und in Deutschland analysiert. Es soll aufgezeigt werden, inwieweit die inhaltliche Ausgestaltung zwischen den beiden Ländern vergleichbar ist.

In der Schweiz wurde im Jahr 2009 mit dem HarmoS-Konkordat der Grundstein für die Harmonisierung der Volksschule gelegt (vgl. EDK 2007). Davon ausgehend haben die deutschsprachigen Kantone den ersten gemeinsamen Lehrplan (Lehrplan 21) für die Primar- und Sekundarstufe I erarbeitet, der im Jahr 2014 verabschiedet und im Schuljahr 2017/2018 in den Kantonen eingeführt wurde. Gemäß Lehrplan 21 werden in der Sekundarstufe I in der 8. und 9. Klasse ökonomische Lerninhalte im Fachbereich „Wirtschaft/Arbeit/Haushalt“ (WAH) mit total sechs Jahreswochenstunden vermittelt (vgl. D-EDK 2014). Die meisten



altrechtlichen kantonalen Lehrpläne hatten auf der Sekundarstufe I keine expliziten ökonomischen Lerninhalte vorgesehen.

In der Sekundarstufe II variiert die Verankerung und Vermittlung von ökonomischen Lerninhalten mit dem Bildungsgang bzw. der Schulform (vgl. Ackermann eingereicht). An gewerblichen, technischen und sozialen Berufsfachschulen sind sie im gemischten Bereich „Allgemeinbildender Unterricht“ (ABU) integriert (vgl. SBFI 2006). An kaufmännischen Berufsfachschulen, Berufsmaturitätsschulen und Gymnasialen Maturitätsschulen werden sie im spezifischen Fach „Wirtschaft und Gesellschaft“ (vgl. SKKAB 2011) bzw. „Wirtschaft und Recht“ (WuR) (SBFI 2012; EDK 1994) unterrichtet. Das Fach WuR wird an den Gymnasien als obligatorischer Einführungskurs und als wählbarer Schwerpunktkurs angeboten, allerdings variieren die Lerninhalte und Stundentafeln je nach Kanton.

Im Kanton St. Gallen, in dem für diese Studie Daten erhoben wurden, findet der Einführungskurs in der 10. und 11. Klasse mit zwei Jahreswochenstunden statt, der Schwerpunktkurs von der 9. bis 12. Klasse mit vier bzw. drei Jahreswochenstunden (vgl. Erziehungsdirektion des Kantons St. Gallen 2006, 10) (vgl. Tabelle 1).

Kurstyp	Klassenstufe	Jahreswochenstunden	Total
Einführungskurs WuR	10.-11. Klasse	2	2 x 2 Std. = 4 Std.
Schwerpunktkurs WuR	9.-12. Klasse	durchschnittlich 4.75	4 x 4.75 Std. = 19 Std.

*Tabelle 1: Stundentafel für das Fach „Wirtschaft und Recht“ (WuR) am Gymnasium im Kanton St. Gallen*

*Quelle: Erziehungsdirektion des Kantons St. Gallen 2006, 10, eigene Darstellung*

Für die Sekundarstufe II bzw. das Gymnasium werden im schweizerischen Rahmenlehrplan allgemeine Bildungsziele des Faches WuR beschrieben und begründet (vgl. EDK 1994, 75ff.). Die Kantone dürfen basierend auf dem schweizerischen Rahmenlehrplan kantonale Lehrpläne für ihre Maturitätsschulen erlassen und genehmigen (Art. 8 Maturitäts-Anerkennungsreglement). Der Lehrplan für das Gymnasium im Kanton St. Gallen sieht für das Fach WuR ökonomische Lerninhalte in den Teilbereichen Volkswirtschaft (VWL) und Betriebswirtschaft (BWL) inklusive Finanz- und Rechnungswesen (FRW) vor sowie rechtliche und staatskundliche Lerninhalte im Teilbereich Recht (vgl. Erziehungsdirektion des Kantons St. Gallen 2006, 81ff. und 128ff.). Aus Tabelle 2 wird deutlich, dass sowohl im Einführungskurs als auch im Schwerpunktkurs eine breite Palette an ökonomischen Themen behandelt wird.

Kurstyp	Lerninhalte
Einführungskurs WuR	VWL: Wirtschaftskreislauf, Wirtschaftspolitik, Marktwirtschaft, Konjunktur, Strukturwandel, Geldpolitik, Außenwirtschaft
	BWL: ökonomisches Prinzip, Unternehmensmodell, Unternehmensstrategie und Leitbild, Wertschöpfungsprozess, Leistungserstellung, Finanzierung, Bilanz und Erfolgsrechnung
	Rechtskunde: schweizerische Rechtsordnung, öffentliches und privates Recht, Personenrecht, Ehe recht, Erbrecht, Strafrecht, Verwaltungsrecht, Prozessrecht
Schwerpunktkurs WuR	VWL: Wirtschaftskreislauf, Marktwirtschaft, Ökonomie und Ökologie, Geldpolitik, Konjunktur, Wachstum, Strukturwandel, Staatsfinanzen, Arbeitslosigkeit, Sozialpolitik, Strukturwandel, Außenwirtschaft
	BWL: wirtschaftliche Grundbegriffe, Unternehmensmodell, Unternehmensstrategie und Leitbild, Leistungserstellung, Finanzierung, Investition, Personal, Organisation
	FRW: doppelte Buchhaltung, Jahresabschluss, ausgewählte Kontengruppen, Gesellschaftsbuchhaltung, spezielle Probleme
	Rechtskunde: schweizerische Rechtsordnung, öffentliches und privates Recht, Gesetzgebungsweg, Grundrechte, Verwaltungsrecht, Strafrecht, Prozessrecht, Personenrecht, Familienrecht, Erbrecht, Sachenrecht, Obligationenrecht, Vertragsrecht, Gesellschaftsrecht

*Tabelle 2: Lerninhalte für das Fach „Wirtschaft und Recht“ (WuR) am Gymnasium im Kanton St. Gallen*

*Hinweis: VWL = Volkswirtschaftslehre, BWL = Betriebswirtschaftslehre, FRW = Finanz- und Rechnungswesen.*

*Quelle: Erziehungsdirektion des Kantons St. Gallen 2006, 81ff. und 128ff., eigene Darstellung*

### 3.2 Deutschland

In Deutschland wurde die Berücksichtigung ökonomischer Inhalte in den allgemeinbildenden Schulcurricula maßgeblich durch Ergebnisse der Studie von Beck (1993) angeregt. Da die inhaltliche Ausgestaltung der Schulcurricula allerdings Ländersache ist, existiert keine bundeseinheitliche Implementierung ökonomischer Inhalte und damit auch keine einheitliche Förderung ökonomischer Kompetenz. Stattdessen finden sich je nach Bundesland unterschiedliche curriculare Lösungen für den Einbezug wirtschaftlicher Inhalte (vgl. Marx 2015; Siegfried/Hangen im Druck; Schlösser/Schuhen 2017). Zum einen gibt es Fachverbände wie bspw. „Wirtschaft und Recht“ (in Bayern, Thüringen), „Politik und Wirtschaft“, „Politik/Gesellschaft/Wirtschaft“ oder „Wirtschaft und Politik“ (in Hamburg, Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Schleswig-Holstein) und schließlich „Gemeinschaftskunde“ oder „Sozialkunde“ (in Mecklenburg-Vorpommern, Rheinland-Pfalz, Sachsen, Sachsen-Anhalt); zum anderen Einzelfachlösungen mit dem Fach „Wirtschaft“, „Wirtschaftswissenschaft(en)“

oder „Wirtschaftslehre“ (in Baden-Württemberg, Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Saarland). Mit der Verbund- oder Einzelfachlösung gehen entsprechend auch Unterschiede in der quantitativen Gestaltung – der Stundenzahl, die für wirtschaftliche Inhalte zur Verfügung steht – einher. Dieser quantitative Aspekt unterscheidet sich zwischen den Bundesländern bereits aber schon vor dem Hintergrund, dass das Einzelfach Wirtschaft häufig erst in der Sekundarstufe II und nur in drei Bundesländern (Berlin, Hamburg, Sachsen-Anhalt) bereits in der Sekundarstufe I angeboten wird. Darüber hinaus lassen sich teilweise erhebliche Unterschiede in dem Umfang und der inhaltlichen Tiefe der curricularen Adressierung wirtschaftlicher Inhalte zwischen den Bundesländern ausmachen (siehe hierzu im Detail Siegfried/Hangen im Druck).

In der Sekundarstufe II können SchülerInnen in fast jedem der 16 Bundesländer (außer Bayern) die allgemeine Hochschulreife durch das allgemeinbildende oder berufliche Gymnasium (auch Fachgymnasium oder berufliches Oberstufengymnasium genannt) erlangen. Dabei ist das berufliche Gymnasium nicht nur hinsichtlich der Vergabe der allgemeinen Hochschulreife (§ 18 OAVO) sondern auch hinsichtlich des obligatorischen Fächerkanons mit dem allgemeinbildenden Gymnasium vergleichbar. Lediglich das Angebot an Leistungskursen in den beiden Gymnasiumstypen unterscheidet sich: Während im allgemeinbildenden Gymnasium mehr allgemeinbildende Fächer (z. B. Mathematik, Geschichte, Chemie) angeboten werden, sind es im beruflichen Gymnasium zusätzlich berufsorientierte Fächer (z. B. Wirtschaft, Gesundheit und Soziales, Technik) (§ 18 Abs. 2 OAVO).

An ein berufliches Gymnasium können SchülerInnen wechseln, die eine gute mittlere Reife vorweisen können, indem sie in den Fächern Deutsch, erste Fremdsprache und Mathematik und in allen anderen Fächern besser als mit der Note 3.0 abgeschlossen haben (wobei 1 die beste Note und 6 die schlechteste Note ist) (§ 2 OAVO). Insgesamt sind drei Jahre in der Oberstufe im Gymnasium zu absolvieren, bevor die allgemeine Hochschulreife vergeben wird.

Für das in dieser Studie herangezogene Bundesland Hessen ist die Verteilung der Stundenzahl je Fach an allgemeinbildenden Gymnasien und an beruflichen Gymnasien in den verbindlichen Stundentafeln des hessischen Schulgesetzes aufgeführt (§ 11 Abs. 2 OAVO; § 13 Abs. 9 OAVO) (vgl. Tabelle 3). SchülerInnen des allgemeinbildenden Gymnasiums besuchen in der gymnasialen Oberstufe in der Einführungsphase (gemäß G9 entspricht dies Klasse 11) verpflichtend den Grundkurs „Politik und Wirtschaft“ (PoWi) oder „Wirtschafts-

wissenschaften“<sup>1</sup> (Wiwi) mit zwei bzw. drei Jahreswochenstunden. In der nachfolgenden Qualifikationsphase (Klasse 12 bis 13) besuchen sie entweder für ein weiteres Jahr verpflichtend den Grundkurs PoWi bzw. Wiwi oder für zwei Jahre den entsprechenden Leistungskurs PoWi oder Wiwi mit fünf Jahreswochenstunden. Für alle SchülerInnen des beruflichen Gymnasiums ist der zweijährige Grundkurs PoWi verpflichtend, zusätzlich kann der dreijährige Leistungskurs Wiwi mit fünf Jahreswochenstunden belegt werden.

Im Grundlagenkurs bzw. Leistungskurs PoWi des allgemeinbildenden und beruflichen Gymnasiums werden vorwiegend volkswirtschaftliche Themen behandelt, während es im Leistungskurs Wiwi sowohl volkswirtschaftliche als auch betriebswirtschaftliche Themen sind (Hessisches Kultusministerium 2010a, 2010b, 2010c) (vgl. Tabelle 4).

Abschließend lässt sich festhalten, dass die gesamte Stundenanzahl für wirtschaftliche Lerninhalte nur für das berufliche Gymnasium in Deutschland und das allgemeinbildende Gymnasium der Schweiz vergleichbar ist. Die thematische Ausrichtung der Lerninhalte im Bereich der Volkswirtschaftslehre – und damit zentraler Bestandteil der WBK – fallen für alle Schulformen ähnlich aus. Während das Schweizer Curriculum zudem die Gebiete Rechtskunde sowie Finanz- und Rechnungswesen adressiert, werden in den deutschen Curricula zusätzlich politische und soziokulturelle Themen angesprochen.

Schulform	Schulstufe	Kurstyp	Jahreswochenstunden	Total
Allgemeinbildendes Gymnasium	11.-12. Klasse	Grundkurs PoWi oder Grundkurs WiWi	2 3 (Klasse 11) bzw. 2 (Klasse 12)	2 x 2 Std. = 4 Std. 3 + 2 Std. = 5 Std.
	12.-13. Klasse	Leistungskurs PoWi oder Leistungskurs Wiwi	5	2 x 5 Std. = 10 Std.
Berufliches Gymnasium	11.-12. Klasse	Grundkurs PoWi	2	2 x 2 Std. = 4 Std.
	11.-13. Klasse	Grundkurs PoWi und Leistungskurs Wiwi	2 + 5	2 x 2 Std. + 3 x 5 Std. = 19 Std.

Tabelle 3: Stundentafel für die Fächer „Politik und Wirtschaft“ (PoWi) und „Wirtschaftswissenschaften“ (Wiwi) am allgemeinbildenden und beruflichen Gymnasium im Bundesland Hessen

Quelle: § 11 Abs. 2 OAVO; § 13 Abs. 9 OAVO, eigene Darstellung

<sup>1</sup> Während das Fach „Politik und Wirtschaft“ an allen Gymnasien in Hessen angeboten werden muss, ist das Fach „Wirtschaftswissenschaften“ fakultativ und deshalb nicht an allen Gymnasien in Hessen zu finden.

Schulform	Kurstyp	Lerninhalte
Allgemein- bildendes und berufliches Gymnasium	Grundkurs PoWi	VWL: sozioökonomischer Wandel, Ökologie, Marktwirtschaft, Wirtschaft und Wirtschaftspolitik, Internationale Beziehung, Konjunktur, Geldpolitik, Beschäftigung  Politik: Sozialstruktur, politische Strukturen und Prozesse, kollektive Friedenssicherung, Nationalismus und Fundamentalismus, soziale Sicherungssysteme, Politik im Zeitalter der Globalisierung, Kultur und Wissen
	Grundkurs Wiwi	VWL: Einkommen, Beschäftigung, Konjunktur, Geld und Währung, Wettbewerb, Wachstum, Ökologie, Globalisierung, Welthandel, Außenwirtschaft, Währungsunion  BWL: Rechtsformen, Produktion, Marketing, Investition, Finanzierung, Betrieb und Ausbildung, Qualifikationsstrukturen und ihre Veränderungen
Allgemein- bildendes Gymnasium	Leistungskurs PoWi	Siehe Grundkurs PoWi, zusätzlich fakultative Lerninhalte (z. B. Konjunkturtheorien, Wirtschaftsethik) und Vertiefungen bei obligatorischen Inhalten (z. B. Theorie der internationalen Beziehungen)
	Leistungskurs Wiwi	Siehe Grundkurs Wiwi, mit exemplarischer Vertiefung der Lerninhalte
Berufliches Gymnasium	Leistungskurs Wiwi	VWL: Einkommen, Beschäftigung, Konjunktur, Geld und Währung, Wettbewerb, Wachstum, Ökologie, Globalisierung, Welthandel, Außenwirtschaft, Währungsunion  BWL: Grundfragen des Wirtschaftens, unternehmerisches Handeln, Rechtsformen, Produktion, Marketing, Investition, Finanzierung, Betrieb und Ausbildung, Qualifikationsstrukturen und ihre Veränderungen

*Tabelle 4: Lerninhalte für die Fächer „Politik und Wirtschaft“ (PoWi) und „Wirtschaftswissenschaften“ (Wiwi) am allgemeinbildenden und beruflichen Gymnasium im Bundesland Hessen*

*Hinweis: VWL = Volkswirtschaftslehre, BWL = Betriebswirtschaftslehre*

*Quelle: Hessisches Kultusministerium 2010a, 2010b, 2010c, eigene Darstellung*

## 4 Fragestellung

Die vorangegangenen theoretischen Ausführungen und empirischen Ergebnisse zur ökonomischen und wirtschaftsbürgerlichen Kompetenz sowie die Analyse der aktuellen curricularen Rahmenbedingungen für die Förderung ökonomischer und wirtschaftsbürgerlicher Kompetenz zeigt Folgendes: Verschiedene kontextuelle (Schulform, Leistungskurse) und individuelle Merkmale (Geschlecht, Alter) beeinflussen die Ausprägung der ökonomischen und wirtschaftsbürgerlichen Kompetenz (vgl. Brückner et al. 2015; McKenzie 1970; Schumann/Eberle 2014; Schumann et al. 2017; Sczesny/Lüdecke-Plümer 1998). Inwiefern sich schulformbezogene und kurstypbezogene Unterschiede in wirtschaftsbürgerlicher

Kompetenz (WBK) auch für GymnasialschülerInnen unter Berücksichtigung individueller Einflussfaktoren zeigen, wurde bislang noch nicht untersucht:

1. Während einige Studien den SchülerInnen an allgemeinbildenden Gymnasien aufgrund der Studienaspirationen und Selektionsmechanismen höhere allgemeine kognitive Fähigkeiten zusprechen, welche sich wiederum als positive Einflussfaktoren auf die ökonomische und wirtschaftsbürgerliche Kompetenz erweisen, werden in anderen Studien wiederum die Vorteile eines erhöhten Lernangebots (vgl. Abschnitt 3.2), wie sie bspw. im Wirtschaftsgymnasium zu finden sind hervorgehoben. Bisherige empirische Studien kommen deshalb bezüglich der Faktoren Schulform zu unterschiedlichen Ergebnissen (vgl. Beck 1993; Sczesny/Lüdecke-Plümer 1998; Schumann/Eberle 2014).
2. Der Besuch eines Leistungskurses in Wirtschaft wird häufig als einer der zentralen Einflussfaktoren auf die ökonomische und wirtschaftsbürgerliche Kompetenz gesehen. Im Leistungskurs Wirtschaft ist die Stundenzahl umfangreicher und ökonomische Lerninhalte werden vertiefter behandelt als im Grundkurs Wirtschaft (vgl. Abschnitt 3). Ungeklärt ist hierbei, inwiefern die Bedeutung des Leistungskurses und damit der Stundenzahl in Wiwi und PoWi in Abhängigkeit von der Schulform auf die Ausprägung der ökonomischen und wirtschaftsbürgerlichen Kompetenz variiert.

Auf Basis dieser Erkenntnisse ist es Ziel dieses Beitrages, die Bedeutung der curricularen Lerngelegenheiten für wirtschaftsbürgerliche Kompetenz von GymnasialschülerInnen exemplarisch für den Kanton St. Gallen in der Schweiz und das Bundesland Hessen in Deutschland zu analysieren. Hierfür werden zwei zentrale Forschungsfragen adressiert:

(FF1) Zur Schulform: Wie unterscheidet sich die WBK der SchülerInnen des allgemeinbildenden und des beruflichen Gymnasiums?

(FF2) Zum Kurstyp (Stundenzahl): Wie unterscheidet sich die WBK der GymnasialschülerInnen in Abhängigkeit von dem Kurstyp und damit von der Stundenzahl unter Kontrolle individueller Merkmale?

## **5 Methodisches Vorgehen**

### **5.1 Erhebung und Stichprobe**

Die Erhebungen in der Schweiz fanden zwischen Januar und März 2017 bei insgesamt 24 Klassen (N = 375) an gymnasialen Maturitätsschulen des Kantons St. Gallen statt (vgl. Ackermann 2019, 190ff.). Die Schweizer Stichprobe umfasste 375 Schüler, davon belegten

42 % den Schwerpunktkurs WuR und 58 % den Einführungskurs WuR (vgl. Tabelle 5). Rund 62 % der Testpersonen waren weiblich. Das durchschnittliche Alter lag bei 17.9 Jahren (SD = 0.98).

In Deutschland wurden die Erhebungen im Juni 2017 und 2019 bei insgesamt 14 Klassen (N = 247) an allgemeinbildenden und beruflichen Gymnasien im Bundesland Hessen durchgeführt. Die deutsche Stichprobe umfasste 247 SchülerInnen, wobei insgesamt 53 % einen Leistungskurs in Wiwi (berufliches Gymnasium) bzw. PoWi (allgemeinbildendes Gymnasium) und 45 % einen Grundkurs in PoWi belegten. Die Stichprobe bestand zu 60 % aus weiblichen Probanden. Das durchschnittliche Alter war 18.0 Jahre (SD = 1.21).

Land	Gruppe (Kurstyp, Klasse)	N	Geschlecht	Alter
Schweiz	„Nicht-Wirtschaft“: 11. Klasse, obligatorischer Einführungskurs WuR	216 (57 %)	w: 160 (74 %) m: 56 (26 %)	17.4 (0.82)
	„Wirtschaft“: 12. Klasse, Schwerpunktkurs WuR	159 (43 %)	w: 74 (47 %) m: 85 (53 %)	18.5 (0.78)
	Total	375 (100 %)	w: 234 (62 %) m: 141 (38 %)	17.9 (0.98)
Deutschland	<i>Allgemeinbildendes Gymnasium</i>			
	„Nicht-Wirtschaft“: 11.+12. Klasse, obligatorischer Grundkurs PoWi	42 (74 %)	w: 25 (60 %) m: 17 (40 %)	17.5 (0.89)
	„Wirtschaft“: 12. Klasse, obligatorischer Grundkurs PoWi (in Klasse 11) und Leistungskurs PoWi	8 (26 %)	w: 4 (50 %) m: 4 (50 %)	18.13 (0.35)
	<i>Berufliches Gymnasium</i>			
	„Nicht-Wirtschaft“: 11.+12. Klasse, obligatorischer Grundkurs PoWi	73 (37 %)	w: 53 (73 %) m: 20 (27 %)	18.4 (1.47)
	„Wirtschaft“: 11.+12. Klasse, obligatorischer Grundkurs PoWi und Leistungskurs Wiwi	124 (63 %)	w: 58 (47 %) m: 66 (53 %)	18.1 (1.12)
Total	247 (100%)	w: 148 (60 %) m: 99 (40 %)	18.0 (1.21)	

Tabelle 5: Beschreibung der Stichprobe

Hinweis: WuR = Wirtschaft und Recht, PoWi = Politik und Wirtschaft, Wiwi = Wirtschaftswissenschaften, w = weiblich, m = männlich

Nachfolgend werden SchülerInnen im Schwerpunktkurs WuR bzw. im Leistungskurs PoWi und Wiwi als „Gruppe Wirtschaft“ bezeichnet; jene im Einführungskurs WuR bzw. im Grundkurs PoWi als „Gruppe Nicht-Wirtschaft“.

Die Darstellung verdeutlicht, dass in der Schweizer Stichprobe im Kurstyp Nicht-Wirtschaft und in der deutschen Stichprobe für das berufliche Gymnasium im Kurstyp Nicht-Wirtschaft ein größerer Anteil weiblicher Lernender vorliegt, als dies bei den anderen Gruppen der Fall ist. Dieser Umstand sollte bei der Ergebnisinterpretation berücksichtigt werden, insbesondere vor dem Hintergrund der in verschiedenen Studien geführten Diskussion um Geschlechtereffekte auf die ökonomische Kompetenz (vgl. Ackermann/Siegfried 2019).

## 5.2 Instrumente

Für die Identifizierung der curricularen Lerngelegenheiten wurden die betreffenden Lehrpläne bezüglich Stundenzahl und Lerninhalten untersucht (vgl. Abschnitt 3). Mit einem Fragebogen wurden die soziodemographischen Merkmale der Testpersonen (z. B. Geschlecht, Alter) zur Identifikation und Kontrolle individueller und kontextueller Faktoren miterhoben. Zur Erfassung wirtschaftsbürgerlicher Kompetenz wurde der revidierte Test zur wirtschaftsbürgerlichen Kompetenz (WBK-T2) (vgl. Ackermann 2018; 2019, 135ff.) im Paper-Pencil-Verfahren eingesetzt. Die Testmotivation der Probanden wurde im WBK-T2 nach dem Bearbeiten jeder Problemsituation mit einem Item erfragt, für das eine dreistufige Antwortskala vorgegeben wurde (1 = gering, 2 = mäßig, 3 = hoch). Für die vorliegende Studie wurde die variable Testmotivation aus dem Mittelwert zweier Items gebildet.

Der WBK-T2 beinhaltet aktuelle, relevante und komplexe wirtschafts- und gesellschaftspolitische Themen, sogenannte sozioökonomische Problemsituationen (z. B. Altersvorsorge, Energieversorgung, Staatsverschuldung) (vgl. Ackermann 2019, 154ff.). Jede Problemsituation beginnt mit einem Einleitungstext von maximal einer Seite, gefolgt von etwa acht Items. Die Einleitungstexte dienen als Anker für die Items, um das curriculare und alltagsbezogene Vorwissen zu aktivieren und einen Aktualitätsbezug herzustellen. Die Items variieren sowohl in der Darstellungsform (Text, Tabelle, Diagramm), im Antwortformat (gebunden, frei) und in der Kodierung (dichotom, polytom) (vgl. Abbildung 1).

Die Qualität des WBK-T2 wurde mittels IRT-Analysen evaluiert (vgl. Ackermann 2019, 203ff.). Er zeigte befriedigende Werte für Item-Infits ( $0.92 < wMNSQ < 1.17$ ), Item-Trennschärfen (item-total correlation  $> .20$ ) und Test-Reliabilität ( $EAP/PV = .76$ ,  $\alpha = .74$ ).

Für die vorliegende Studie wurden aus dem WBK-T2 zwei Problemsituationen (Altersvorsorge, Staatsverschuldung) ausgewählt, die in der Schweiz und in Deutschland gleichermaßen aktuell und relevant sind. Der ausgewählte Teilttest enthält 18 Items, davon zehn im gebundenen und acht im freien Antwortformat. Der Testinhalt wurde zusammen mit



Experten sprachlich und inhaltlich überprüft und gegebenenfalls für den deutschen Kontext adaptiert.

<b>Nach welchem Versicherungsprinzip funktioniert die AHV?</b>	
(1)	<input type="checkbox"/> Arbeitnehmer zahlen Beiträge ein, woraus ihre eigene Rente finanziert wird.
(2)	<input type="checkbox"/> Arbeitnehmer sparen Kapital an, woraus ihre eigene Rente finanziert wird.
(3)	<input checked="" type="checkbox"/> Arbeitgeber und Arbeitnehmer zahlen Beiträge ein, woraus Renten finanziert werden.
(4)	<input type="checkbox"/> Arbeitgeber und Arbeitnehmer sparen Kapital an, woraus Renten finanziert werden.

<b>Wie soll das Schuldenproblem des Staates in Zukunft gelöst werden? In der Politik werden gegenwärtig zwei Lösungsansätze diskutiert: 1) Staatsausgaben senken, 2) Steuereinnahmen erhöhen. Die Tabelle zeigt die Beurteilung (Vorteile und Nachteile) der Lösungsansätze ausgehend von der aktuellen Situation.</b>	
<b>Lösungsansatz 1) Staatsausgaben senken</b>	
<i>Vorteile</i>	<i>Nachteile</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Anreiz zu mehr Effizienz der staatlichen Leistungen</li> <li>▪ Priorisierung der staatlichen Ausgabegebiete</li> <li>▪ evtl. Privatisierung von staatlichen Leistungen</li> <li>▪ ...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ für Unternehmen: weniger staatliche Aufträge → weniger Gewinne → weniger Investitionen</li> <li>▪ für Haushalte: weniger Sozialleistungen → weniger Einkommen → weniger Konsum</li> <li>▪ für Gesamtwirtschaft: weniger staatlicher Konsum</li> <li>▪ ...</li> </ul>
<b>Lösungsansatz 2) Steuereinnahmen erhöhen</b>	
<i>Vorteile</i>	<i>Nachteile</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Steuerprogression möglich → mehr Steuereinnahmen</li> <li>▪ evtl. Umverteilung von Steuereinnahmen</li> <li>▪ ...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ für Haushalte: weniger Einkommen und Vermögen → weniger Konsum</li> <li>▪ für Unternehmen: weniger Gewinn und Kapital → weniger Investitionen</li> <li>▪ ...</li> </ul>
<b>Entscheiden Sie sich für einen Lösungsansatz. Begründen Sie Ihre Entscheidung, indem Sie sich auf die Kriterien Wirtschaftswachstum und sozialer Ausgleich beziehen.</b>	
Entscheidung:	<input type="checkbox"/> Lösungsansatz 1) Staatsausgaben senken <input type="checkbox"/> Lösungsansatz 2) Steuereinnahmen erhöhen
Begründung:	

Abbildung 1: Beispiele für Items aus dem WBK-T2 (Item AHV\_5, Item STA\_8m)

Quelle: Ackermann 2018

Aufgrund der länderspezifischen Versionen des WBK-T2 wurden auch differenzielle Item-Analysen (Differential Item Functioning, DIF) bezüglich der Länder gerechnet. Der Chi<sup>2</sup>-Differenz-Test deutet darauf hin, dass die Gruppen Schweiz und Deutschland unterschiedliche Item-Parameter aufweisen ( $\Delta X^2 = 330$ ,  $\Delta df = 30$ ,  $p < .001$ ). Der Rasch-DIF-Test zeigt bei vier der 18 Items ein signifikantes DIF bezüglich des Landes: zwei Items haben einen

„medium/B-“ DIF-Effekt zulasten der deutschen SchülerInnen, zwei Items einen „medium/B+“ DIF-Effekt zulasten der Schweizer SchülerInnen.

### **5.3 Auswertung**

Die Antworten der SchülerInnen zu den WBK-Items mit freiem Antwortformat wurden mithilfe eines umfassenden Kodiermanuals von zwei unabhängigen KodiererInnen beurteilt und kodiert (vgl. Ackermann 2019, 197ff.). Die Inter-Rater-Reliabilität war nach zwei Runden befriedigend (N = 585 Items\*Cases, Cohens  $\kappa = .77$  im Schweizer Kodierteam bzw.  $.82$  im deutschen).

Für die Datenanalyse mit SPSS Statistics wurden einfaktorielle Varianzanalysen (t-Tests und ANOVA für unabhängige Stichproben), bivariate Korrelationsanalysen (vgl. Backhaus et al. 2016) und Mehrebenenanalysen (vgl. Raudenbush/Bryk 2002) gerechnet. Die Mehrebenenanalysen wurden mit dem Programm R und dem Paket lme4 (vgl. Bates 2018) vorgenommen, wobei die SchülerInnen auf Ebene 1 und die Schulklassen auf Ebene 2 modelliert wurden.

## **6 Ergebnisse**

### **6.1 Unterschiede in der WBK nach Schulform**

Bei der in der vorliegenden Studie eingesetzten Kurzversion des WBK-T2 konnten maximal 30 Punkte erreicht werden. GymnasialschülerInnen der Schweizer Stichprobe erreichten durchschnittlich 20.0 Punkte (SD = 3.64, Lösungsquote 67 %) und diejenigen der deutschen Stichprobe lediglich 15.55 Punkte (SD = 4.36, Lösungsquote 52 %). Differenziert man diese Ergebnisse in der deutschen Stichprobe nach den beiden Schulformen berufliches und allgemeinbildendes Gymnasium, ergibt sich für die SchülerInnen des allgemeinbildenden Gymnasiums eine durchschnittlich erreichte Punktzahl von 17.16 (SD = 4.42) und für diejenigen des beruflichen Gymnasiums 15.14 (SD = 4.26). Dieser Mittelwertunterschied zwischen den beiden Schulformen zum Vorteil der SchülerInnen des allgemeinbildenden Gymnasiums ist signifikant ( $\Delta M = 1.98$ ;  $t(245) = 2.91$ ,  $p = .003$ ) und der Effekt ist moderat (Cohens  $d = 0.47$ ).

### **6.2 Unterschiede in der WBK nach Schulform und Kurstyp (Stundenzahl)**

Die Analysen zum Kurstyp wurden getrennt nach den beiden Ländern und für die hessische Stichprobe zusätzlich getrennt nach den beiden Schulformen vorgenommen, da aufgrund

der curricularen Analysen die Kurstypen Wirtschaft und Nicht-Wirtschaft mit Abschluss der 12. Klasse weder zwischen den Ländern noch zwischen den Schulformen als identisch angenommen werden können (vgl. Abschnitt 3).

Land	Kurstyp (Stundenzahl)	Testleistung: M (SD)	t-Wert (df)	p	Cohens d
Schweiz	Nicht-Wirtschaft (4 Std.)	19.3 (3.64)	t(373) = -4.820	< .001	0.50
	Wirtschaft (19 Std.)	21.0 (3.28)			
	Total	20.0 (3.59)			
Deutschland	<i>Allgemeinbildendes Gymnasium</i>				
	Nicht-Wirtschaft (2 bzw. 4 Std.)	16.7 (4.52)	---	---	---
	Wirtschaft (7 Std.)	19.8 (2.82)			
	Total	17.2 (4.42)			
	<i>Berufliches Gymnasium</i>				
	Nicht-Wirtschaft (2 bzw. 4 Std.)	15.8 (4.26)	t(195) = -1.63	.110	0.26
Wirtschaft (7 bzw. 14 Std.)	14.8 (4.21)				
	Total	15.1 (4.26)			

Tabelle 6: Unterschiede in WBK nach Land, Schulform und Kurstyp (Stundenzahl)

In der Schweizer Stichprobe erzielt die Gruppe Wirtschaft (M = 21.0, SD = 3.28) eine höhere WBK als die Gruppe Nicht-Wirtschaft (M = 19.3, SD = 3.64) (vgl. Tabelle 6). Der Unterschied ist signifikant ( $\Delta M = 1.76$ ;  $t(373) = -4.820$ ,  $p < .001$ ) und der Effekt des Kurstyps auf die WBK kann als moderat beurteilt werden (Cohens  $d = 0.50$ ).

In der deutschen Stichprobe im allgemeinbildenden Gymnasium erzielt die Gruppe Wirtschaft (M = 19.75, SD = 2.82,  $\Delta M = 3.08$ ) eine höhere WBK als die Gruppe Nicht-Wirtschaft (M = 16.67, SD = 4.52) (vgl. Tabelle 6). Aufgrund der geringen Stichprobengröße wurde an dieser Stelle allerdings auf die Berechnung eines Mittelwertunterschiedstests verzichtet. Für das berufliche Gymnasium zeigt sich hingegen der umgekehrte Fall: Hier schneidet die Gruppe Wirtschaft (M = 14.78, SD = 4.21) schlechter ab als die Gruppe Nicht-Wirtschaft (M = 15.81, SD = 4.26), dieser Mittelwertunterschied ist jedoch nicht signifikant und der Effekt gering ( $\Delta M = 1.03$ ,  $t(195) = -1.63$ ,  $p = .110$ , Cohens  $d = 0.24$ ).

Bezugnehmend auf frühere Studien, die auf eine Entwicklung der ökonomischen Kompetenz entsprechend der Klassenstufe verweisen (vgl. Beck 1993; Kotte/Lietz 1998), scheint es an

dieser Stelle für die deutsche Stichprobe sinnvoll, die Unterschiede in WBK bezüglich des Kurstyps weiter nach Klassenstufen zu differenzieren.

Schulform	Kurstyp, Klassenstufe (Stundenzahl)	N	M	SD
Allgemeinbildendes Gymnasium	Nicht-Wirtschaft, 11. Klasse (2 Std.)	18	16.50	4.37
	Nicht-Wirtschaft, 12. Klasse (4 Std.)	24	16.79	4.72
	Wirtschaft, 12. Klasse (7 Std.)	8	19.75	2.82
	Total	50	17.16	4.42
Berufliches Gymnasium	Nicht-Wirtschaft, 11. Klasse (2 Std.)	25	16.24	3.66
	Nicht-Wirtschaft, 12. Klasse (4 Std.)	44	15.57	4.57
	Wirtschaft, 11. Klasse (7 Std.)	36	13.58	4.38
	Wirtschaft, 12. Klasse (14 Std.)	92	15.25	4.11
	Total	197	15.14	4.26

Tabelle 7: WBK nach Klassenstufe in Deutschland

Als Erstes werden die Mittelwerte jeder Klassenstufe je Kurstyp unter Berücksichtigung der Schulform vorgestellt (vgl. Tabelle 7). Die Mittelwerte der WBK verweisen zunächst darauf, dass SchülerInnen der Gruppe Wirtschaft mit zunehmender Jahrgangsstufe in beiden Schulformen von den zusätzlichen wirtschaftlichen Lerninhalten profitieren. So erreichen im allgemeinbildenden Gymnasium SchülerInnen der Gruppe Wirtschaft durchschnittlich 3.25 Punkte mehr als jene der 11. Klasse und 2.96 Punkte mehr als jene der 12. Klasse der Gruppe Nicht-Wirtschaft. Im beruflichen Gymnasium sind es durchschnittlich 1.67 Punkte mehr, allerdings nur im Vergleich zur 11. Klasse der Gruppe Wirtschaft. Zudem zeigen die Mittelwerte der WBK, dass SchülerInnen der Gruppe Wirtschaft im allgemeinbildenden Gymnasium besser abschneiden als jene des beruflichen Gymnasiums.

Als Zweites werden Mittelwertunterschiedstests bezogen auf Kurstyp und Klassenstufe vorgenommen (vgl. Tabelle 8). Da die deutsche Stichprobe des allgemeinbildenden Gymnasiums für einen entsprechend differenzierten Unterschiedstest zu klein ist, werden hier Unterschiede bezogen auf die Klassenstufe fokussiert. Die Unterschiede in WBK variieren nicht signifikant in Abhängigkeit von der Klassenstufe, weder für das allgemeinbildende Gymnasium ( $t(48) = 0.789, p = .434$ ) noch für das berufliche Gymnasium ( $F(3,193) = 2.126, p = .098$ ). Dieses Ergebnis wird auch auf Ebene der Post-hoc-Analysen für die Gruppen des beruflichen Gymnasiums bezogen auf die Klassenstufen in Abhängigkeit von der Kurswahl

deutlich. Auch wenn sich deskriptiv höhere WBK-Testwerte für die Nicht-Wirtschaft-Klassen unabhängig der Jahrgangsstufe gezeigt haben, handelt es sich hier nicht um signifikante Mittelwertunterschiede.

Schultyp	Kurstyp, Klassenstufe, Stundenzahl	Vergleichsgruppe: Kurstyp, Klassenstufe, Stundenzahl	$\Delta M$	p
Allgemeinbildendes Gymnasium	Nicht-Wirtschaft, 11. Klasse (2 Std.)	Nicht-Wirtschaft und Wirtschaft 12. Klasse (4 Std. und 7 Std.)	1.03	.434
Berufliches Gymnasium	Wirtschaft, 11. Klasse (7 Std.)	Nicht-Wirtschaft, 11. Klasse (2 Std.)	-2.28	.182
		Nicht-Wirtschaft, 12. Klasse (4 Std.)	-2.03	.181
	Wirtschaft, 12. Klasse (14 Std.)	Wirtschaft, 12. Klasse (14 Std.)	-1.56	.297
		Nicht-Wirtschaft, 11. Klasse (2 Std.)	-0.72	.968
		Nicht-Wirtschaft, 12. Klasse (4 Std.)	-0.47	.992

Tabelle 8: Unterschiede in WBK nach Klassenstufe in Deutschland

Zusammenfassend kann für die Schweizer Stichprobe festgehalten werden, dass Testpersonen mit Schwerpunktkurs Wirtschaft (19 Stunden) eine signifikant höhere WBK haben als diejenigen in den Schwerpunktkursen Nicht-Wirtschaft (vier Stunden). Für die deutsche Stichprobe zeigt sich, dass SchülerInnen der Gruppe Wirtschaft des allgemeinbildenden Gymnasiums (17 Stunden) eine höhere WBK haben, als diejenigen mit einer geringeren Stundenzahl. Hingegen haben in der Gruppe Wirtschaft im beruflichen Gymnasium nur SchülerInnen der Klassenstufe 12 eine höhere WBK gegenüber jenen der 11. Klassenstufe.

### 6.3 Zusammenhänge zwischen kontextuellen und individuellen Merkmalen und WBK

Schließlich wurde mittels Mehrebenenanalysen untersucht, inwiefern die Zusammenhänge zwischen den kontextuellen Merkmalen und der wirtschaftsbürgerlichen Kompetenz der GymnasialschülerInnen unter Kontrolle der individuellen Merkmale und unter der Berücksichtigung einer klassenbedingten Nestung bestehen bleiben. Die Berechnung der Intraklassenkorrelation (ICC(1)-Wert) ergibt, dass 36.58 % der Gesamtvarianz der WBK durch die Klassenzugehörigkeit ( $F(37,584) = 10.44$ ;  $p < .001$ ) erklärt werden kann. Die Klassen können zudem durch die mittlere WBK in den Klassen zuverlässig unterschieden werden ( $ICC(2) = 0.904$ ).

		Modell 1		Modell 2		Modell 3	
		B	SE	B	SE	B	SE
Individualebene (SchülerInnen)	(Konstante)	16.96	0.68	18.08	0.64	17.05	0.72
	Testmotivation	0.77*	0.25	0.77*	0.25	0.72*	0.25
	Geschlecht (männlich = 1, weiblich = 0)	0.05	0.33	0.10	0.33	-0.01	0.33
	Erklärte Innergruppenvarianz	0.6 %					
Gruppenebene (Schulklassen)	Schulform (1 = allg.bild. Gymnasium, 0 = berufl. Gymnasium)			3.94*	0.61	3.83*	0.58
	Stundenanzahl Kurs Wirtschaft					0.12*	0.04
	Erklärte Zwischengruppenvarianz			65 %		71 %	
	Gesamtvarianzaufklärung (marginal pseudo R <sup>2</sup> )	R <sup>2</sup> <sub>m</sub> = .01		R <sup>2</sup> <sub>m</sub> = .20		R <sup>2</sup> <sub>m</sub> = .23	

Tabelle 9: Zusammenhang individueller und kontextueller Faktoren und WBK (Random-Intercept-Mehrebenenmodell)

Hinweis: \* Signifikanzniveau  $p < .05$ .

In Tabelle 9 sind die Ergebnisse des Random-Intercept-Mehrebenenmodells abgebildet.<sup>2</sup> Das Modell wurde sukzessive um Einflussfaktoren auf Klassenebene erweitert (Modelle 1 bis 3). Aufgrund hoher Interkorrelationen ( $r = .90$ ) mit der Schulform wurde keine Variable, die das Land (Deutschland oder Schweiz) kennzeichnet, als Prädiktor im Modell aufgenommen.

Das Modell auf der SchülerInnenebene (Modell 1) kann 0.6 % der Varianz in der WBK innerhalb der Klassen erklären (Innergruppenvarianz). Dies verweist auf weitere, hier nicht berücksichtigte Einflussfaktoren. Von den beiden Prädiktoren auf Individualebene hat die Testmotivation der SchülerInnen einen signifikanten Einfluss auf die WBK ( $B = 0.77$ ), das Geschlecht hingegen nicht ( $B = 0.05$ ). Im vollständigen Mehrebenenmodell auf Klassenebene (Modell 3) kann 71 % der Varianz zwischen den Klassen erklärt werden (Zwischengruppenvarianz). Die beiden Prädiktoren auf Klassenebene – Schulform ( $B = 3.84$ ) und Stundenanzahl im Wirtschaftskurs ( $B = 0.12$ ) zeigen beide einen signifikanten Einfluss auf die WBK.

<sup>2</sup> Ein *Random-Intercepts- and Slopes*-Modell konnte für die Daten nicht angenommen werden. Dies bedeutet, lediglich der Intercept (Regressionskonstante) variiert für jede Klasse, jedoch nicht der Zusammenhang zwischen den im Modell aufgenommenen unabhängigen Variablen (auf Klassenebene) und der WBK.

## 7 Diskussion

Ziel dieser Studie war es, die Bedeutung kontextueller Merkmale, insbesondere der Schulform (FF1) und des Kurstyps bzw. der Stundenzahl (FF2) für die wirtschaftsbürgerliche Kompetenz bei deutschen und Schweizer GymnasialschülerInnen unter Kontrolle individueller Merkmale zu untersuchen. Hinsichtlich der Ausprägung wirtschaftsbürgerlicher Kompetenz konnten die Ergebnisse vorangegangener Studien (vgl. Beck 1993; Kotte/Lietz 1998; Schumann/Eberle 2014; Schumann et al. 2017) nur zum Teil repliziert werden.

Insgesamt zeigen sich substantielle Effekte der Schulform und des Kurstyps (Stundenzahl in Wirtschaftskursen) auf die WBK. SchülerInnen des allgemeinbildenden Gymnasiums erreichen eine substantiell höhere WBK als SchülerInnen des beruflichen Gymnasiums. Eine erste Erklärung stellen die unterschiedlichen Zugänge zur Oberstufe des beruflichen und des allgemeinbildenden Gymnasiums dar: In der Schweiz ist für den Wechsel von der Sekundarstufe I auf das Gymnasium die erfolgreiche Absolvierung einer Aufnahmeprüfung erforderlich. In Deutschland sind für den Zugang in die gymnasiale Oberstufe sowohl für das berufliche als auch das allgemeinbildende Gymnasium die Abschlussnoten der Sekundarstufe I entscheidend. Allerdings werden SchülerInnen in Deutschland bereits in der Sekundarstufe I getrennt nach der gewählten Schulform unterrichtet. SchülerInnen, die dementsprechend erst später für das Erlangen des Abiturs in eine andere Schulform wechseln, wie es häufig für das berufliche Gymnasium<sup>3</sup> der Fall ist, haben in der Sekundarstufe I einen anderen Unterricht entsprechend der schulformspezifischen Schulcurricula genossen als SchülerInnen, die ihren gesamten Bildungsweg auf dem Gymnasium absolviert haben. Es ist entsprechend davon auszugehen, dass die SchülerInnen des allgemeinbildenden Gymnasiums mit anderen Voraussetzungen in die Oberstufe wechseln als SchülerInnen des beruflichen Gymnasiums. Wiederum erwartungskonform stellt die Stundenzahl in Wirtschaftskursen einen signifikanten Einfluss auf die WBK dar. Mit steigender Anzahl an Unterrichtsstunden mit wirtschaftlichen Inhalten steigt auch die WBK.

Konträr zu bisherigen Befunden ist allerdings, dass bei der deutschen Stichprobe des beruflichen Gymnasiums die Teilnahme an einem Leistungskurs Wirtschaft im Vergleich zu einem anderen Leistungskurs keinen positiven Einfluss auf die wirtschaftsbürgerliche Kompetenz nimmt. Hier stellt sich die Frage, welche SchülerInnengruppe den Leistungskurs Wirtschaft

---

<sup>3</sup> In der vorliegenden Stichprobe geben lediglich 15.6 % der SchülerInnen, die das berufliche Gymnasium besuchen, an, dass sie zuvor ein allgemeinbildendes Gymnasium besucht haben. Alle SchülerInnen des allgemeinbildenden Gymnasiums haben dieses hingegen bereits in der Sekundarstufe I besucht.

wählt und inwiefern sich diese von SchülerInnen mit anderer Leistungskurswahl unterscheidet. Aufgrund der verschiedenen Kurswahlmöglichkeiten kann hier der Schluss gezogen werden, dass der Leistungskurs Wirtschaft, welcher auch im allgemeinbildenden Gymnasium gewählt werden kann, eine weniger stark ausgeprägte Berufsorientierung verlangt als andere Leistungskurse (z. B. Gesundheit und Soziales). Die Heterogenität in der WBK bei der SchülerInnengruppe des Leistungskurses „Wirtschaft“ wird hierdurch womöglich noch einmal verstärkt. Zur Untersuchung dieser Vermutung könnte der Einsatz eines Fragebogens zum Fachinteresse wertvolle Informationen liefern.

Eine weitere Erklärung kann aber auch durch die Kursinhalte und den Testinhalt des verwendeten Instruments (WBK-T2) mit vornehmlich gesamtwirtschaftlichen, wirtschafts- und gesellschaftspolitischen Themen gegeben werden. Die volkswirtschaftlichen Lerninhalte im Grund- und Leistungskurs „Politik und Wirtschaft“ (PoWi) für Deutschland sowie im Schwerpunkturs „Wirtschaft und Recht“ (WuR) in der Schweiz werden über die 11. und 12. Klassenstufe verteilt unterrichtet. Hingegen sind sie im Leistungskurs „Wirtschaftswissenschaften“ (Wiwi) des beruflichen Gymnasiums nur in der 11. Klassenstufe angesiedelt. Entsprechend vermag die höhere Stundenanzahl in Wiwi keinen Einfluss auf die WBK zu haben.

## 8 Ausblick

Im Rahmen einer weiterführenden Studie wäre es zum einen notwendig zu untersuchen, inwiefern sich die vorliegenden Ergebnisse für eine größere deutsche Stichprobe aus dem gymnasialen Bereich bestätigen lassen. Besonders vor dem Hintergrund der unerwarteten Befunde hinsichtlich der WBK in Abhängigkeit von dem Kurstyp in der deutschen Stichprobe des beruflichen Gymnasiums erscheint es zur Untersuchung der dafür diskutierten Erklärungsansätze notwendig, weitere individuelle und kontextuelle Faktoren zu erheben und bei den Analysen zu berücksichtigen. So könnten zum Beispiel allgemeine kognitive Fähigkeiten in Deutsch und Mathematik, sozioökonomische Merkmale, ökonomisches Vorwissen aus der Sekundarstufe I („Wirtschaft/Arbeit/Haushalt“ (WAH) in der Schweiz, „Politik und Wirtschaft“ (PoWi) in Deutschland) einen entscheidenden Erklärungsgehalt für Unterschiede in der wirtschaftsbürgerlichen Kompetenz liefern. Hier stellt sich vor allem die Frage, inwiefern die SchülerInnen tatsächlich ein belastbares ökonomisches Vorwissen aus der Sekundarstufe I mitbringen, welches in der Sekundarstufe II am Gymnasium weiter ausgebaut werden kann.

Weiterhin scheint es aufgrund der theoretischen Ausführung hinsichtlich der Unterscheidung formeller, informeller und non-formaler Lerngelegenheiten wichtig, nicht nur die schulischen,



sondern auch die außerschulischen Lerngelegenheiten, wie den Austausch über aktuelle wirtschaftliche Problemstellungen mit der Familie oder Peers, in den Blick zu nehmen (vgl. Ackermann/Peng in Vorbereitung). Es ist davon auszugehen, dass sich die SchülerInnen in der Nutzung außerschulischer Lerngelegenheiten erheblich unterscheiden. Die Untersuchung von informellen bzw. außerschulischen Lerngelegenheiten könnten für die Innergruppenvarianzaufklärung in den verschiedenen Klassen eine entscheidende Rolle spielen und darüber hinaus Ansätze bieten, wie die WBK bei SchülerInnen gefördert werden kann.

Vor dem Hintergrund der untersuchten curricularen Lerngelegenheiten, die zunächst auf ähnliche volkswirtschaftliche Lerninhalte für unterschiedliche Wirtschaftskurse verweisen, stellt sich die Frage, inwiefern die Unterrichtsgestaltung Unterschiede in der WBK hervorruft. Ein erster Untersuchungsgegenstand kann hierfür die professionelle Kompetenz der LehrerInnen (vgl. Siegfried 2019) darstellen, die durch bundesland- und schulformspezifische universitäre Ausbildungsunterschiede unterschiedlich ausgeprägt sein kann. Verschiedene Studien verweisen auf Zusammenhänge zwischen dem fachspezifischen Wissen der Lehrperson und dem Wissen der SchülerInnen (vgl. z. B. Allgood/Walstad 1999, Dills/Placone 2008). Die klassenbezogene Nestung im Rahmen der Mehrebenenmodellierung in der vorliegenden Studie kann für weitere Analysen dieser Zusammenhänge einen ersten Anhaltspunkt bieten.

## Literatur

- Ackermann, N. (2018): Dokumentation des revidierten Tests zur Wirtschaftsbürgerlichen Kompetenz (WBK-T2): Item-Spezifikationen, Item-Kennwerte, Kodierungsmanual. Unveröffentlicht, Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft.
- Ackermann, N. (2019): Wirtschaftsbürgerliche Kompetenz Deutschschweizer Gymnasiastinnen und Gymnasiasten: Kompetenzmodellierung, Testentwicklung und evidenzbasierte Validierung. Dissertation. Universität Zürich, Zürich. Online: <https://doi.org/10.5167/uzh-175377> (15.10.2019).
- Ackermann, N. (angenommen): Zum Bildungsideal des «mündigen Wirtschaftsbürgers»: Kompetenzmodell für ökonomische Bildung und Domänenanalyse des gesamtgesellschaftlichen/gesamtwirtschaftlichen Lebensbereichs. In: Hedtke, R./Fridrich, C. (Hg.): *Wirtschaft und Gesellschaft: Herausforderungen für Sozioökonomie sowie sozioökonomische und politische Bildung*, Springer VS.

- Ackermann, N. (eingereicht): Ökonomische (Allgemein)Bildung auf der Sekundarstufe II in der Schweiz: Eine vergleichende Analyse von Lehrplänen hinsichtlich Bildungszielen, Lerninhalte und Anforderungssituationen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW).
- Ackermann, N./Peng, P. (in Vorbereitung): Wirtschaftsbürgerliche Kompetenz Deutschschweizer Gymnasiast\*innen: Die Bedeutung schulischer und außerschulischer Kontextfaktoren.
- Ackermann, N./Siegfried, C. (2019): Does a balanced test form regarding selected-response and constructed-response items overcome gender gap in test scores? An analysis of the format-gender relation in the test of economic-civic competence. In: Citizenship, Social and Economics Education, 18 (3), 158-176.
- 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.
- Aprea, C. (2014): Finanzielle Allgemeinbildung, Entwurf einer bildungstheoretisch verankerten Konzeptualisierung. In: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften, 5, Themenschwerpunkt Bildung, 68-89.
- Aprea, C./Leumann, S./Gerber, C. (2014): Finanzielle Allgemeinbildung bei Berufslernenden. In: Soziale Sicherheit CHSS (1), 22-24.
- Asarta, C./Butters, R./Thompson, E. (2014): The Gender Question in Economic Education, Is it the Teacher or the Test? Perspectives on Economic Education Research, 9 (1), 1-19.
- Backhaus, K./Erichson, B./Plinker, W./Weiber, R. (2016): Multivariate Analysemethoden: Eine anwendungsorientierte Einführung, 14. Aufl., Berlin.
- Bates, D. (2018): Computational methods for mixed models. Department of Statistics University of Wisconsin – Madison, 1-21.
- Beck, K. (1989): „Ökonomische Bildung“ – Zur Anatomie eines wirtschaftspädagogischen Begriffs. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 85 (7), 579-596.
- Beck, K. (1993): Dimensionen der ökonomischen Bildung, Messinstrumente und Befunde. Nürnberg.
- Beck, K./Krumm, V. (1998): Wirtschaftskundlicher Bildungs-Test (WBT). Göttingen.
- Beck, K./Krumm, V./Dubs, R. (1998): Wirtschaftskundlicher Bildungs-Test (WBT), Handweisung. Göttingen.
- Beck, K./Wuttke, E. (2005): Ökonomiebezogenes Denken und Handeln, Zum Problem des Wissens über die Grundlagen der Wirtschaft und seiner Anwendung. In: Frey, D. u. a. (Hg.): Wirtschaftspsychologie, Weinheim, 279-283.
- Beinke, L. (2004): Ökonomische Bildung ist Allgemeinbildung. In: Erziehungswissenschaft und Beruf, 52 (2), 175-182.
- Bosshardt, W./Watts, M. (1990): Instructor Effects and Their Determinants in Precollege Economic Education. In: The Journal of Economic Education, 21 (3), 265.
- Brückner, S./Förster, M./Zlatkin-Troitschanskaia, O./Happ, R./Walstad, W. B./Asano, T./Yamaoka, M. (2015): Gender Effects in Assessment of Economic Knowledge and Understanding, Differences Among Undergraduate Business and Economics Students in Germany, Japan, and the United States. In: Peabody Journal of Education, 90 (4), 503-518.

- Cueni, D./Sheldon, G. (2011): Arbeitsmarktintegration von EU/EFTA-Bürgerinnen und Bürgern in der Schweiz, Schlussbericht zu einer Studie im Auftrag des Bundesamtes für Migration (BFM), Basel: Forschungsstelle für Arbeitsmarkt und Industrieökonomik, Universität Basel.
- Davies, P. (2015): Toward a framework for financial literacy in the context of democracy. In: *Journal of Curriculum Studies*, 47 (2), 300-316.
- Deutscheschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK) (2014): Lehrplan 21 (Freigegebene Vorlage vom 31.10.2014, bereinigte Fassung vom 29.02.2016). Online: [https://vfe.lehrplan.ch/container/V\\_FE\\_DE\\_Gesamtausgabe.pdf](https://vfe.lehrplan.ch/container/V_FE_DE_Gesamtausgabe.pdf) (08.07.2018).
- Dills, A. K./Placone, D. (2008): Teacher characteristics and student learning. In: *Journal of Economics and Economic Education Research*, 9 (3), 15-28.
- Dubs, R. (2001): Wirtschaftsbürgerliche Bildung, Überlegungen zu einem alten Postulat. In: *sowi-Onlinejournal*, 2001 (2). Online: <https://www.sowi-online.de/sites/default/files/wirtschaftsbuergerliche-bildung-dubs.pdf> (11.07.2018).
- Dubs, R. (2011): Die Bedeutung der wirtschaftlichen Bildung in einer Demokratie. In: Ludwig, L./Luckas, H./Hamburger, F./Aufenanger, S. (Hg.): *Schriftenreihe der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften (DGfE), Bildung in der Demokratie II, Tendenzen – Diskurse – Praktiken*, Opladen, 191-206.
- Eberle, F. (2006): Zur Bedeutung von Wirtschaft und Recht in der gymnasialen Bildung. In: *Gymnasium Helveticum*, 60 (3), 16-23.
- Eberle, F. (2015): Die Förderung ökonomischer Kompetenzen zwischen normativem Anspruch und empirischer Rationalität – am Beispiel der Schweizer Sekundarstufe II. In: *Empirische Pädagogik*, 29 (1), 10-34.
- Eberle, F./Schumann, S./Kaufmann, E./Jüttler, A./Ackermann, N. (2016): Modellierung und Messung wirtschaftsbürgerlicher Kompetenz von kaufmännischen Auszubildenden in der Schweiz und in Deutschland (CoBALIT). In: Beck, K./Landenberger, M./Oser, F. (Hg.): *Technologiebasierte Kompetenzmessung in der beruflichen Bildung: Ergebnisse aus der BMBF-Förderinitiative ASCOT*, Bielefeld, 93-117.
- Erziehungsdirektion des Kantons St. Gallen (2006): Lehrplan für das Gymnasium im Kanton St. Gallen (Lehrplan 2008/10). Online: [http://www.unterewaid.ch/demandit/files/M\\_69A11CC4DCE22AF273D/dms//File/Lehrplan\\_Gymnasium.pdf](http://www.unterewaid.ch/demandit/files/M_69A11CC4DCE22AF273D/dms//File/Lehrplan_Gymnasium.pdf) (08.07.2018).
- 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. DOI: 10.1007/s10956-006-9027-1
- Fend, H. (2008): *Schule gestalten, Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*, Wiesbaden.
- Förster, M./Zlatkin-Troitschanskaia, O./Brückner, S./Happ, R./Hambleton, R. K./Walstad, W. B./Asano, T./Yamaoka, M. (2015): Validating test score interpretations by crossnational comparison, Comparing the results of students from Japan and Germany on an American test of economic knowledge in higher education. In: *Zeitschrift für Psychologie*, 223 (1), 14-23.

- Gill, A./Gratton-Lavoie, C. (2011): Retention of high school economics knowledge and the effect of the California state mandate. In: *The Journal of Economic Education*, 42, 319-337.
- Happ, R./Förster, M. (2018): The correlation between vocational school students' test motivation and the performance in a standardized test of economic knowledge – using direct and indirect indicators of test motivation. In: *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 10 (10), 1-18. DOI: <https://doi.org/10.1186/s40461-018-0071-x>
- Helmke, A. (2015): *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität, Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*, 6. Aufl., Seelze.
- Hessisches Kultusministerium (2010a): Lehrplan Politik und Wirtschaft, Gymnasialer Bildungsgang, Jahrgangsstufen 7G bis 9G und gymnasiale Oberstufe. Online: [http://gymnasium.bildung.hessen.de/gym\\_sek\\_ii/Gesellschaft/powi/lp/curr/Politik\\_und\\_Wirtschaft\\_G8-2010.pdf](http://gymnasium.bildung.hessen.de/gym_sek_ii/Gesellschaft/powi/lp/curr/Politik_und_Wirtschaft_G8-2010.pdf) (15.10.2018).
- Hessisches Kultusministerium (2010b): Lehrplan Berufliches Gymnasium, Fachrichtung Wirtschaft, Fach Wirtschaftslehre, insbesondere Betriebswirtschaftslehre. Online: [https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/hkm/lp\\_bg\\_fr\\_wirt\\_f\\_wl\\_bwl\\_10\\_08\\_01.pdf](https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/hkm/lp_bg_fr_wirt_f_wl_bwl_10_08_01.pdf) (15.10.2018).
- Hessisches Kultusministerium (2010c): Rahmenlehrplan Wirtschaftswissenschaften – Gymnasialer Bildungsgang. Online: <https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/gowirtschaftswissenschaften.pdf> (27.10.2019)
- Hessisches Kultusministerium (o. J.): Oberstufen- und Abiturverordnung (OAVO). Online: [https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/2016-08-09\\_textfassung\\_oavo\\_zuletzt\\_geaendert\\_durch\\_verordnung\\_vom\\_13.\\_juli\\_2016.pdf](https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/2016-08-09_textfassung_oavo_zuletzt_geaendert_durch_verordnung_vom_13._juli_2016.pdf) (15.10.2018).
- Kaminski, H. (2017): *Fachdidaktik der ökonomischen Bildung*, Paderborn.
- Kaminski, H./Eggert, K./Burkard, K.-J. (2008): *Konzeption für die ökonomische Bildung als Allgemeinbildung von der Primarstufe bis zur Sekundarstufe II*, Bundesverband deutscher Banken, Berlin.
- Kirchner, V./Loerwald, D. (2013): Ökonomische Bildung im Zentralabitur, Eine qualitative Inhaltsanalyse der Zentralabituraufgaben 2007–2011. In: Retzmann, T. (Hg.): *Ökonomische Bildung in der Sekundarstufe II, Konzepte, Analysen und Forschungsergebnisse*, Schwalbach/Ts, 67-78.
- Kotte, D./Lietz, P. (1998): Welche Faktoren beeinflussen die Leistungen in Wirtschaftskunde? In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 94, 421-434.
- Macha, K. (2015): *Ökonomische Kompetenz messen, Theoretisches Modell und Ergebnisse der Economic Competencies Study (ECOS)*, Dissertation, Münster: Lit Verlag.
- Macha, K./Schuhen M. (2011): *Siegener Beiträge zur Ökonomischen Bildung, Modellierung ökonomischer Kompetenz in einer Pilotstudie zu ECOS*. Online: [http://dokumentix.ub.uni-siegen.de/opus/volltexte/2012/599/pdf/Modellierung\\_oekonomischer\\_kompetenz.pdf](http://dokumentix.ub.uni-siegen.de/opus/volltexte/2012/599/pdf/Modellierung_oekonomischer_kompetenz.pdf) (15.10.2018).
- Marx, A. (2015): *Ökonomische Bildung an allgemeinbildenden Schulen in Deutschland, Bestandsaufnahme und Bewertung der ministeriellen Vorgaben*, Dissertation, Berlin.

- McKenzie, R. B. (1970): The economic literacy of elementary- school pupils. In: The Elementary School Journal, 71 (1), 26-35.
- Müller, K./Fürstenau, B./Witt, R. (2007): Ökonomische Kompetenz sächsischer Mittelschüler und Gymnasiasten. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 103 (10), 227-247.
- Raudenbush, S. W./Bryk, A. S. (2002): Hierarchical linear models, Applications and data analysis methods (2nd edition), Chicago.
- Retzmann, T./Bank, V. (2013): Fachkompetenz von Wirtschaftslehrerinnen und -lehrern, Untersuchungen zur Entwicklung eines bedarfsdiagnostischen Instruments. In: Zeitschrift für ökonomische Bildung, Ausgabe 1, 6-26.
- Retzmann, T./Seeber, G./Remmele, B./Jongebloed, H. C. (2010): Ökonomische Bildung an allgemeinbildenden Schulen, Bildungsstandards und Standards für die Lehrerbildung. Essen. Online: [https://bankenverband.de/media/files/Oekonomische\\_Bildung\\_an\\_allgemeinbildenden\\_Schulen.pdf](https://bankenverband.de/media/files/Oekonomische_Bildung_an_allgemeinbildenden_Schulen.pdf) (11.07.2018).
- Rudeloff, M. (2019): Der Einfluss informeller Lerngelegenheiten auf die Finanzkompetenz von Lernenden am Ende der Sekundarstufe I, Dissertation, Wiesbaden.
- Schlösser, H. J./Schuhen, M. (2017): Marktwirtschaft und Unternehmertum in deutschen Schulbüchern, Studie für Die Familienunternehmer | Die jungen Unternehmer. Online: [https://www.familienunternehmer.eu/fileadmin/familienunternehmer/positionen/bildungspolitik/dateien/famu\\_jungu\\_schulbuchstudie\\_marktwirtschaft.pdf](https://www.familienunternehmer.eu/fileadmin/familienunternehmer/positionen/bildungspolitik/dateien/famu_jungu_schulbuchstudie_marktwirtschaft.pdf) (05.06.2020).
- Schmid, A./Beckmann, N./Wiesen, M. S. (2013): Ökonomische Bildung in Hessen, Ökonomiestudium für das Lehramt an Gymnasien. In: Retzmann, T. (Hg.): Ökonomische Allgemeinbildung in der Sekundarstufe II, Schwalbach/Ts., 79-86.
- Schumann, S./Eberle, F. (2014): Ökonomische Kompetenzen von Lernenden am Ende der Sekundarstufe II. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 17 (1), 103-126.
- Schumann, S./Kaufmann, E./Eberle, F./Jüttler, A./Ackermann, N. (2017): Being an economic-civic competent citizen: A technology-based assessment of commercial apprentices in Germany and Switzerland. In: Empirical Research in Vocational Education and Training, 9 (13). DOI 10.1186/s40461-017-0056-1
- Schürkmann, S./Schuhen, M. (2013): Kompetenzmessung im Bereich financial literacy, Ergebnisse zum Umgang mit Online-Rechnern aus der FILS-Studie. In: Zeitschrift für ökonomische Bildung (ZföB), Ausgabe 1, 73-89. DOI:10.7808/zfoeb.1.1.64
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) (1994): Rahmenlehrplan für die Maturitätsschulen (RLP) vom 04.06.1994. Empfehlung an die Kantone gemäss Art. 3 des Schulkonkordats vom 29. Oktober 1970. Mit Handreichungen zur Umsetzung. Online: <http://edudoc.ch/record/17476/files/D30a.pdf> (12.11.2011).
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) und Schweizerischer Bundesrat: Reglement über die Anerkennung von gymnasialen Maturitätsausweisen (Maturitäts-Anerkennungsreglement, MAR) vom 16.01.1995, SR 410.5.
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) (2007): Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule (HarmoS-Konkordat) vom 14.06.2007. Online: [http://edudoc.ch/record/24711/files/HarmoS\\_d.pdf](http://edudoc.ch/record/24711/files/HarmoS_d.pdf) (11.07.2018).

- Schweizerische Konferenz der kaufmännischen Ausbildungs- und Prüfungsbranchen (SKKAB) (2011): Bildungsplan Kauffrau/Kaufmann EFZ vom 26.09.2011.
- Sczesny, C./Lüdecke-Plümer, S. (1998): Ökonomische Bildung Jugendlicher auf dem Prüfstand, Diagnose und Defizite. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 94 (3), 403-420.
- Seeber, G./Retzmann, T./Remmele, B./Jongebloed, H. C. (2012): Bildungsstandards der ökonomischen Allgemeinbildung, Kompetenzmodell, Aufgaben, Handlungsempfehlungen, Schwalbach/Ts.
- Siegfried, C. (2016): The Necessity for Well-Founded Teacher Education in Economics – Finding from Curriculum Analyses. In: Wuttke, E./Seifried, J./Schumann, S. (Hg.): Economic competence and financial literacy of young adults, Status and challenges, Research in Vocational Education, Volume 3, Opladen, 211-231.
- 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.
- Siegfried, C./Hangen, J. (im Druck). Formelle Lerngelegenheiten zur Ausbildung ökonomischen Fachwissens – eine bundesweite Lehr- und Modulplananalyse. In: bwp@ Profil 6 für Eveline Wuttke.
- Soper, J. C./Walstad, W. B. (1987): Test of economic literacy (2nd edition), New York.
- Soper, J. C./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.
- Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI, vormals Bundesamt für Berufsbildung und Technologie [BBT]) (2006): Berufliche Grundbildung, Rahmenlehrplan für den allgemeinbildenden Unterricht, Bern.
- Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI) (2012): Rahmenlehrplan für die Berufsmaturität vom 18.12.2012.
- Staatssekretariat für Wirtschaft (SECO) (2017): 15 Jahre Personenfreizügigkeit, 13. Bericht des Observatoriums zum Freizügigkeitsabkommen Schweiz – EU, Auswirkungen der Personenfreizügigkeit auf den Schweizer Arbeitsmarkt, Bern.
- Sundre, D. L./Kitsantas, A. (2004): An exploration of the psychology of the examinee, Can examinee self-regulation and test-taking motivation predict consequential and non-consequential test performance? In: Contemporary Educational Psychology, 29 (1), 6-26.
- Walstad, W. B./Rebeck, K. (2002): Assessing the economic knowledge and economic opinions of adults. In: The Quarterly Review of Economics and Finance, 42 (5), 921-935.
- Weber, B. (2007): Ökonomische Bildung an Schulen und Hochschulen, Steigende curriculare Bedeutung an den Schulen bei schwerwiegenden Mängeln der Lehrerausbildung. In: Deutsche Gesellschaft für ökonomische Bildung. Online: [http://degoeb.de/uploads/degoeb/2007\\_OEB\\_Situation\\_Weber.pdf](http://degoeb.de/uploads/degoeb/2007_OEB_Situation_Weber.pdf) (11.07.2018).
- Weber, B. (2013): Zwischen Subjekt, Lebenswelt, Wissenschaft und Verantwortung: Ökonomische Bildung im Spannungsfeld der Interessen. In: GW-Unterricht, 132 (4), 5-16.
- Weinert, F. E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen, Eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, F. E. (Hg.): Leistungsmessungen in Schulen, Weinheim/Basel, 17–31.

- Wise, S. L./DeMars, C. E. (2005): Low examinee effort in low-stakes assessment, Problems and potential solutions. In: Educational Assessment, 10, 1-17.
- Würth, R./Klein, H. J. (2001): Wirtschaftswissen Jugendlicher in Baden-Württemberg, eine empirische Untersuchung, Künzelsau.
- Wuttke, E. (2008): Zur Notwendigkeit der Integration von ökonomischer Bildung in die Allgemeinbildung und in die Lehrerbildung. In: Bolscho, D./Hauenschild, K. (Hg.): Ökonomische Grundbildung mit Kindern und Jugendlichen, Frankfurt a. M., 133-144.