

REFERIERTE BEITRÄGE

ZEITSCHRIFT FÜR BERUFS- UND WIRTSCHAFTSPÄDAGOGIK, 117, 2021/1, 14–41

DOI 10.25162/ZBW-2021-0002

NICOLE ACKERMANN

Ökonomische Bildung auf der Sekundarstufe II in der Deutschschweiz

Eine vergleichende Lehrplananalyse hinsichtlich Fachstruktur, Bildungsziele und Lerninhalte

Economic Education at Upper Secondary School Level in German-speaking Switzerland

A Comparative Curricula Analysis regarding Educational Goals and Learning Contents

KURZFASSUNG: Ökonomische Bildung soll Jugendliche zu ‚mündigen Wirtschaftsbürgern‘ erziehen und sie zur Bewältigung *ökonomisch geprägter Lebenssituationen* befähigen. Aufgrund des föderalistischen Bildungssystems der Schweiz ist zu vermuten, dass sich die curriculare Ausgestaltung der ökonomischen Bildung zwischen den Schulstufen und Schulformen erheblich unterscheidet. Dieser Beitrag untersucht die Lehrpläne verschiedener Bildungsgänge auf der Sekundarstufe II in der Deutschschweiz mittels einer Dokumentenanalyse. Es zeigt sich ein heterogenes Bild bezüglich Stundentafel, Strukturierung der Fächer/Lernbereiche, Formulierung der Bildungsziele sowie Auswahl und Gewichtung von Lerninhalten. Ein schulstufen- und schulformübergreifendes Kerncurriculum scheint sinnvoll und notwendig, um eine kompetenzorientierte, multidisziplinäre und lebenssituationale ökonomische Bildung zu ermöglichen. **Schlagworte:** Ökonomische Bildung, Sekundarstufe II, Lehrplananalyse, fachdidaktische Konzeptionen, curriculare Prinzipien.

ABSTRACT: Economic education shall form young people to responsible “economic citizens” and enable them to handle economic-characterised life situations. Due to Switzerland’s federal education system, it is assumed that the curricular design of economic education varies substantially between school level and school types. This article examines the arrangement of economic education in curricula of various educational programmes at upper secondary school level in German-speaking Switzerland by document analysis. The picture arising is heterogeneous regarding timetable, structure of learning fields, formulation of educational goals as well as selection and weighting of learning contents. However, a core curriculum for all school levels and types seems to be reasonable and crucial in order to allow a competence-oriented, multidisciplinary and life-situational economic education.

Keywords: economic education, upper secondary level, curriculum analysis, didactical conceptions, curricular principles.

This material is under copyright. Any use outside of the narrow boundaries of copyright law is illegal and may be prosecuted.

This applies in particular to copies, translations, microfilming as well as storage and processing in electronic systems.

© Franz Steiner Verlag, Stuttgart 2021

1 Einleitung

Ökonomische Bildung – hier verstanden als ökonomische Allgemeinbildung – soll Jugendliche dazu befähigen, ökonomisch geprägte Anforderungssituationen zu bewältigen (vgl. ALBERS, 1995, S. 2). Solche Situationen stellen sich in verschiedenen Lebensbereichen (ebd., 1995, S. 3) und ihre Bewältigung erfordert fachliche und überfachliche *Fähigkeiten*. Im gesellschaftlichen Lebensbereich beispielsweise geht es darum, wirtschaftliche und gesellschaftliche Zusammenhänge zu verstehen und die darin bestehenden und entstehenden Problemstellungen zu beurteilen (vgl. DUBS, 1985, S. 65; 2011, S. 194; 2013, S. 15). Hierbei geht es auch um die staatsbürgerliche Mitverantwortung, die u. a. bei wirtschaftspolitischen Entscheidungen wahrzunehmen ist (vgl. ULRICH, 1993, 2001). Ökonomische Bildung soll *allen Jugendlichen* zukommen, da alle Menschen gleichermaßen mit individuellen und kollektiven ökonomischen Anforderungssituationen konfrontiert sind (vgl. DUBS, 2011, S. 194; 2013, S. 15; EBERLE, 2015, S. 26, S. 30).

In der Schweiz ist ökonomische Bildung auf verschiedenen Schulstufen¹ und für verschiedene Schulformen curricular verankert. Auf der Sekundarstufe I ist ökonomische Bildung neuerdings, d. h. mit Einführung des ‚Lehrplan 21‘², schweizweit einheitlich festgelegt (vgl. ACKERMANN, 2019, S. 33–34; ACKERMANN/EBERLE, 2016; ZIEGLER, 2011). Auf der Sekundarstufe II ist ökonomische Bildung seit längerem in den Lehrplänen für berufliche und gymnasiale Bildungsgänge enthalten (vgl. ACKERMANN, 2019, S. 29–33; DUBS, 1985, 1997, 2013; EBERLE, 2006, 2015), obschon bei letzteren bildungspolitisch nicht ganz unumstritten (vgl. EBERLE, 2006; EBERLE/BRÜGGENBROCK, 2013, S. 115–116).

Aufgrund des föderalistischen Bildungssystems der Schweiz ist zu vermuten, dass sich die curriculare Ausgestaltung der ökonomischen Bildung zwischen den Bildungsgängen auf der Sekundarstufe II erheblich unterscheidet. Mit anderen Worten, dass das Bildungsideal des ‚mündigen Wirtschaftsbürgers‘ (vgl. ALBERS, 1988, 1995; DUBS, 2011, 2013; ULRICH, 1993, 2001) in den Bildungsgängen unterschiedlich realisiert wird und dass die Jugendlichen mit heterogenen curricularen Voraussetzungen in die Lebenswelt ‚entsendet‘ werden. Dies mag zweierlei Gründe haben: Einerseits zeichnen sich je nach Bildungsgang unterschiedliche Bildungsakteure für die Lehrpläne verantwortlich. So

- 1 Die den Schulstufen zugewiesenen Klassenstufen unterscheiden sich in Deutschland, Österreich und der Schweiz. In der Schweiz dauert die Primarstufe von 1.–6. Klasse, die Sekundarstufe I von 7.–9. Klasse (3 Jahre) und die Sekundarstufe II von 10.–12./13. Klasse (3–4 Jahre). In Deutschland z. B. umfasst die Primarstufe die 1.–4. Klasse, die Sekundarstufe I die 5.–10. Klasse (6 Jahre) und die Sekundarstufe II die 11.–12./13. Klasse (2–3 Jahre).
- 2 Der Lehrplan 21 ist der erste gemeinsame Lehrplan der deutschsprachigen Kantone für die obligatorische Grundbildung, die sog. Volksschule (vgl. D-EDK, 2014). Er stützt sich auf den Harmonisierungsauftrag in der Bundesverfassung (Art. 62 Abs. 4 Bundesverfassung) und die ‚Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule‘ (HarmoS-Konkordat). Der Lehrplan 21 wurde im Jahr 2014 von der Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK) verabschiedet und wird ab dem Schuljahr 2017/2018 dezentral in den Kantonen eingeführt. Ökonomische Wissens- und Handlungssaspekte finden sich im Subfachbereich ‚Wirtschaft, Arbeit, Haushalt‘ (WAH), der in der 8. und 9. Klasse unterrichtet wird (vgl. D-EDK, 2014, S. 82–93).

This material is under copyright. Any use outside of the narrow boundaries of copyright law is illegal and may be prosecuted.

This applies in particular to copies, translations, microfilming as well as storage and processing in electronic systems.

© Franz Steiner Verlag, Stuttgart 2021

sind es bei den beruflichen Bildungsgängen die jeweiligen Branchen- und Berufsverbände, bei den gymnasialen Bildungsgängen die Kantone bzw. die Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK). Andererseits werden Lehrpläne zu unterschiedlichen Zeitpunkten entwickelt und unterliegen wechselnden curricularen Orientierungen, wie z. B. Wissenschaftsorientierung, Situationsorientierung, Subjektorientierung, Lernzielorientierung, Kompetenzorientierung, Handlungsorientierung (vgl. REINISCH, 2017).

Aus Perspektive der Curriculumforschung fehlt es bislang an einer systematischen Untersuchung der ökonomischen Bildung in den Lehrplänen der Sekundarstufe I und II der Schweiz. Bisherige Studien für die Sekundarstufe II beziehen auf ausgewählte berufliche Bildungsgänge und deren historische Entwicklung (vgl. z. B. GRÜNDLER/TATAVITTO, 2016; KÖNIG/SIEGRIST/VETTERLI, 1985; VOISARD, 2011; WETTSTEIN, 1987). Studien für die Sekundarstufe I fokussieren auf verwandte Lernbereiche aus dem ‚Lehrplan 21‘, v. a. politische und ökonomische/finanzielle Bildung (vgl. z. B. ACKERMANN/EBERLE, 2016; RINALDI/MOODY/DARBELLAY, 2020; ZIEGLER, 2011). Für Deutschland, dessen Bildungssystem ebenfalls föderalistisch geregelt ist, liegen einige jüngere empirische Studien für die Sekundarstufe und die Tertiärstufe vor (vgl. z. B. MACHA, 2019; MARX, 2015; MIDDELSCHULTE/KAHLE, 2019; SIEGFRIED, 2016; SIEGFRIED/HANGEN, 2020).

Dieser Beitrag analysiert vergleichend die curriculare Ausgestaltung der ökonomischen Bildung in verschiedenen Bildungsgängen auf der Sekundarstufe II in der Deutschschweiz. Es werden drei Fragestellungen bearbeitet: (FF₁) Wie unterscheiden sich Stundentafel und Fachstruktur für ökonomische Bildung in den Bildungsgängen? (FF₂) Wie sind Bildungsziele formuliert und auf welches Bildungsideal der ökonomischen Bildung wird referiert? (FF₃) Mit welchen Lerninhalten wird ökonomische Bildung ausgefüllt und welche curricularen Prinzipien sind dadurch erkennbar?

Abschnitt 2 beleuchtet die Konzeption der ökonomischen Bildung und zeichnet Prinzipien der Lehrplangestaltung nach. Abschnitt 3 beschreibt das methodische Vorgehen für die Lehrplananalyse. In Abschnitt 4 werden die Ergebnisse der vergleichenden Lehrplananalyse vorgestellt und in Abschnitt 5 diskutiert. Der letzte Abschnitt skizziert Perspektiven für die weitere Curriculumforschung.

2 Theoretische Grundlegung

2.1 Konzeption der ökonomischen Bildung

Ökonomische Bildung soll dazu beitragen, dass junge Menschen eine Persönlichkeit entwickeln und dass sie fähig sind, *ökonomisch geprägter Lebenssituationen* zu bewältigen (vgl. ALBERS, 1995, S. 2). Das Bildungsideal der ökonomischen Bildung fusst auf zwei Elementen, die sich aus dem ‚Spannungsverhältnis zwischen Mensch und Welt‘ (ALBERS, 1995, S. 2) bzw. der ‚Lebenswelt‘ (HABERMAS, 1987, S. 449, zit. nach TAFNER, 2014, S. 288) ableiten lassen: *mündige Persönlichkeit* und *ökonomisch geprägte Lebenssituationen*. Der ‚mündige Wirtschaftsbürger‘ (ALBERS, 1995, S. 3) bewältigt ökonomisch

This material is under copyright. Any use outside of the narrow boundaries of copyright law is illegal and may be prosecuted.

This applies in particular to copies, translations, microfilming as well as storage and processing in electronic systems.

© Franz Steiner Verlag, Stuttgart 2021

geprägte Lebenssituationen tüchtig (i. S. v. sachkundig), selbstbestimmt und verantwortungsvoll (vgl. dazu ALBERS, 1995, S. 3–5). In diesem Sinne wird auch ökonomische Bildung verstanden als ‚Ausstattung zum Verhalten in der Welt‘ (ROBINSOHN, 1975, S. 13, zit. nach ALBERS, 1995, S. 3).

Ökonomisch geprägte Lebenssituationen sind komplexe Anforderungssituationen, die sich in verschiedenen Lebensbereichen stellen: der *persönliche*³, der *berufliche* und der *gesellschaftliche* Bereich (vgl. ausführlich bei ACKERMANN, 2019, S. 62–67; im Druck; ALBERS, 1995, S. 3; KAMINSKI, 2017, S. 37). In diesen Lebensbereichen haben Menschen vielfältige und wechselnde Rollen inne, z. B. Verbraucher*in, Erwerbstätige*r, Staatsbürger*in (vgl. EBERLE, 2015; SEEGER/RETZMANN/REMMELE/JONGBLOED, 2012; WEBER, 2005, 2013). Ein und derselbe Mensch tritt in verschiedenen Rollen auf bzw. wechselt seine Rolle je nach Situation. So kann jemand gleichentags eine Beratung anbieten oder ein Produkt verkaufen (Unternehmer*in), Einkäufe tätigen (Konsument*in), eine betriebliche Schulung besuchen (Arbeitnehmer*in), einen Konsumkredit aufnehmen (Kreditnehmer*in) und Abstimmungsunterlagen ausfüllen (Staatsbürger*in).

Die Lebensbereiche und ihre Anforderungssituationen erfahren eine unterschiedliche Gewichtung und Vertiefung je nach Lebensalter und Bildungsgang. So kommen den Anforderungssituationen im gesellschaftlichen Lebensbereich auf der Sekundarstufe II, im Hinblick auf Volljährigkeit und politische Mündigkeit, eine grössere Relevanz zu. Umgekehrt sind diese Anforderungssituationen für die gymnasialen und beruflichen Bildungsgänge (allgemeinbildende Lerninhalte an den Berufsschulen) gleichsam relevant (vgl. DUBS, 2011, 2013; EBERLE, 2015; TAFNER, 2017).

Die Bewältigung ökonomisch geprägter Anforderungssituation erfordert fachliche kognitive und metakognitive *Fähigkeiten*, so z. B. Verstehen, Analysieren, Urteilen, Entscheiden, Handeln, Reflektieren. Zudem sind überfachliche soziale und kommunikative Fähigkeiten erforderlich: Anforderungssituationen sind in soziale Kontexte eingebettet, wo das Austauschen von Informationen und das Aushandeln von Positionen unabdingbar ist. KUTSCHA (2014, S. 74) beschreibt für die ökonomische bzw. sozioökonomische Bildung drei Kompetenzbereiche: (1) Wahrnehmungs- und Orientierungsfähigkeit: wirtschaftliche Phänomene im Kontext ihrer sozialen und politischen Handlungsbedingungen differenziert wahrnehmen und verstehen; (2) Problemlösungs- und Entscheidungsfähigkeit: vernünftig begründungsfähige Entscheidungen in Bezug auf ökonomische Handlungspraxen entwickeln; (3) Urteils- und Kritikfähigkeit: gesellschaftliche und individuelle Folgen ökonomischer Entscheidungen und wirtschaftspolitischer Massnahmen kritisch abwägen und selbständig beurteilen.

Für den gesellschaftlichen Lebensbereich beschreibt DUBS (1985, S. 65; 2011, S. 194; 2013, S. 15) die benötigte Fähigkeit als: wirtschaftliche und gesellschaftliche Zusammen-

3 Von der Autorin wird die Bezeichnung ‚persönlicher‘ statt ‚privater‘ Lebensbereich bevorzugt, da er für die Beschreibung der Domäne treffender ist. In der Rechts- und Staatslehre wird nämlich ‚privat‘ als Abgrenzung zu ‚staatlich‘ verwendet (vgl. z. B. FORSTMOSER/VOGT, 2012, S. 117 ff.; HAUSHEER/AEBI-MÜLLER, 2016, S. 307 ff.; TSCHANNEN, 2016, S. 102 ff.).

hänge verstehen und reflektieren sowie und die darin bestehenden und entstehenden Problemstellungen beurteilen. ULRICH (1993, 2001) betont für den gesellschaftlichen Lebensbereich die staatsbürgerliche Mitverantwortung, die auch im Zusammenhang mit wirtschaftspolitischen Entscheidungen wahrzunehmen ist. Darüber hinaus geht es um die Befähigung, wirtschaftliche Vorgänge dahingehend zu beurteilen, „ob und wie weit sie [...] in „rein“ ökonomischer Perspektive (d. h. jener der marktwirtschaftlichen System- oder Sachlogik) rational [...] [und] in einem umfassenden Sinn (d. h. aus der Perspektive der humanen Lebenswelt) vernünftig sind“ (ULRICH, 2001, o. S.).

2.2 Prinzipien der Lehrplangestaltung

Konzeptionen der ökonomischen Bildung fließen explizit oder implizit in Lehrpläne ein. Sie beeinflussen die Formulierung von Bildungszielen sowie die Festlegung und Begründung von Lerninhalten. Historisch betrachtet unterliegen Bildungsreformen und Lehrplanrevisionen wechselnden curricularen Orientierungen, wie z. B. Wissenschaftsorientierung, Situationsorientierung, Subjektorientierung, Lernzielorientierung, Kompetenzorientierung, Handlungsorientierung (vgl. REINISCH, 2017).

In der Curriculumforschung wird die Ermittlung, Auswahl und Begründung von *relevanten* Lerninhalten und/oder Kompetenzbereichen als ‚Relevanzproblem‘ bezeichnet (vgl. REETZ, 2003, S. 100–102). Für die als relevant erachteten Lerninhalte muss zudem ermittelt und begründet werden, welche Fähigkeiten relevant sind und wie *intensiv* diese ausgeprägt sein sollen. Zur Lösung des ‚Relevanzproblems‘ werden in der Wirtschaftspädagogik drei curriculare Orientierungen bzw. Prinzipien vorgeschlagen (vgl. REETZ, 1984, 2003; TRAMM/REETZ, 2010): das Wissenschaftsprinzip, das Situationsprinzip und das Persönlichkeitsprinzip. Diese drei Prinzipien sind interdependent, da sie sich alle auf den zu bildenden Menschen beziehen (vgl. REETZ, 2003, S. 101–102). Es geht also um eine ergänzende Verwendung der Prinzipien, nicht um eine isolierte (vgl. KAMINSKI, 2017, S. 90).

Das *Wissenschaftsprinzip* bestimmt die Inhalte nach vorliegenden wissenschaftlichen und anderen kulturellen Objektivationen (vgl. REETZ, 2003, S. 101). Es orientiert sich an der Fachdisziplin bzw. den Fachdisziplinen (z. B. akademischen Lehrbücher, akademische Lehrveranstaltungen). Historisch betrachtet ist die ‚gelehrte Bildung‘, die sich seit den 1970er Jahren in den Lehrplänen niederschlägt, eine Gegenbewegung zur ‚volkstümlichen Bildung‘ der 1950er/1960er Jahre (vgl. KAMINSKI, 2017, S. 85–86). Die Wissenschaftsorientierung in den Lehrplänen wird u. a. mit der Wissenschaftspropädeutik (wissenschaftliches Denken) und mit der zunehmenden Verwissenschaftlichung aller Lebensbereiche begründet. Dies macht es notwendig, ‚die Lerninhalte sowohl in ihrer inhaltlichen Struktur wie in ihrer Wahrheitsqualität an den Wissenschaften zu orientieren‘ (vgl. REETZ, 2003, S. 106–107).

In der ökonomischen Bildung sind dem Wissenschaftsbereich die *Wirtschafts- bzw. Sozialwissenschaften* zuzuordnen. Eine *monodisziplinäre* Wissenschaftsorientierung ist

wirtschaftswissenschaftlich ausgerichtet⁴ und befasst sich wirtschaftswissenschaftlichen Kategorien⁵ (vgl. z. B. BECK, 1989; KRUBER, 1997, 2000; MAY, 2010) und mit paradigmatischen Denkansätzen⁶ (Verhaltenstheorie, Systemtheorie, Ordnungstheorie) (vgl. z. B. KAISER/KAMINSKI, 2012; KAMINSKI, 1997; 2017, S. 129 ff.; KAMINSKI/EGGERT, 2008; KARPE/KROL, 1997, 1999; KROL, 2001). Hingegen ist eine *multidisziplinäre* Wissenschaftsorientierung *sozialwissenschaftlich* ausgerichtet; sie bezieht sich v. a. auf Wirtschafts-, Gesellschafts-, und Politikwissenschaften (vgl. z. B. FISCHER/ZURSTRASSEN, 2014; HEDTKE, 2006, 2015, 2018; OCHS/STEINMANN, 1978; TAFNER, 2018a; WEBER, 2014). Ökonomische Bildung kann nun entweder darauf ausgelegt sein, die Erkenntnisse der Wirtschaftswissenschaft in reduzierter und vereinfachter Form zu erlernen, eine sog. ‚Abbild-Didaktik‘ (vgl. KAMINSKI, 2017, S. 84), oder sozioökonomische Problemstellungen mittels wirtschaftswissenschaftlicher Konzepte und Modelle zu analysieren und die ihr Erklärungs- und Gestaltungspotenzial kritisch zu beurteilen (vgl. WEBER, 2013, S. 6).

Das *Situationsprinzip* richtet die Inhalte nach gegenwärtigen und zukünftigen Lebenssituationen, die für die Lernenden bedeutsam sind bzw. bedeutsam werden können (vgl. REETZ, 2003, S. 101; auch ROBINSOHN, 1967). Es geht also mitunter um das Bestimmen von spezifischen Anforderungen, die für die Bewältigung dieser Situationen notwendig sind. Die Situationen sollen danach ausgewählt, welche Bedeutung ein Gegenstand in den spezifischen Lebenssituationen und in der Wissenschaftsstruktur hat (vgl. KAMINSKI, 2017, S. 87–88). Am Situationsprinzip wird kritisiert, dass zwar relevante ‚Situationen‘ heuristisch ermittelt werden können, aber dass damit drei Problemkomplexe ungelöst bleiben (vgl. TRAMM/REETZ, 2010): das *Normenproblem* (Situationen sind nicht exogen, sondern werden im Lebensumfeld konstruiert und interpretiert); das *Antizipationsproblem* (zukünftige Situationen sind nicht verlässlich vorhersehbar); das *Theorieproblem* (der Zusammenhang zwischen Anforderungssituationen, Kompetenzen und Lerninhalten ist *per se* nicht klar, sondern muss theoretisch begründet werden).

- 4 Innerhalb der (monodisziplinären) Wirtschaftswissenschaften gibt es Konzepte, die sich auf *mainstream economics* oder auf *non-mainstream economics* beziehen (vgl. HEISE/THIEME, 2016; LAVOIE, 2012; LAWSON, 2003, 2006, 2013; LEE, 2012; ÖTSCH, 2018; THIEME, 2019). Mit *mainstream economics* sind theoretische Ansätze und Methoden gemeint, die in der akademischen Forschung und Lehre dominieren (vgl. DEQUECH, 2012, S. 354). In der Literatur ist indes strittig, ob *mainstream economics* mit neoklassisch bzw. neoklassisch geprägt gleichgesetzt werden kann (vgl. z. B. LEE, 2012) oder davon abzugrenzen ist (vgl. z. B. LAWSON, 2006). In der ökonomischen Dogmengeschichte wird als ‚Neoklassik‘ die ursprüngliche Denkschule, also der *mainstream* des ausgehenden 19. Jahrhunderts bezeichnet; Weiterentwicklungen dieser ursprünglichen ‚Neoklassik‘ werden unter neoklassisch geprägte Denkschulen, also *neoklassischer mainstream* zusammengefasst (vgl. HIRTE/THIEME, 2013, S. 11 ff.).
- 5 Denken in Kategorien: Entwicklung von wissenschaftlichen Kategorien, die allen wirtschaftlichen Handlungen immanent sind (vgl. KRUBER, 2005, S. 97–102).
- 6 Denken im ökonomischen Verhaltensmodell (*rational choice*): Entwicklung eines Verhaltensmodells für Individuen; Nutzen/Kosten-Überlegungen unter Beachtung des institutionellen Rahmens (vgl. Kruber, 2005, S. 86–90). Denken in Kreislaufzusammenhängen: Auseinandersetzung mit zentralen Akteuren sowie deren Beziehungen zueinander im Wirtschaftsprozess; Strukturen und Zusammenhänge analysieren und beurteilen (vgl. Kruber, 2005, S. 90–93). Denken in Ordnungszusammenhängen: Erfassen und Ordnen des Institutionen- und Regelsystems einer Wirtschaftsordnung; Wirtschaftspolitik als ordnende Gestaltungsaufgabe verstehen (vgl. Kruber, 2005, S. 93–97).

This material is under copyright. Any use outside of the narrow boundaries of copyright law is illegal and may be prosecuted.

This applies in particular to copies, translations, microfilming as well as storage and processing in electronic systems.

© Franz Steiner Verlag, Stuttgart 2021

In der ökonomischen Bildung besteht der Wirklichkeitsbereich aus *realen ökonomischen Phänomenen und ökonomisch geprägten Situationen*: ökonomische Phänomene und Situationen sind episodisch erfahrbar und systematisch erfassbar, wirtschaftliches Handeln ist in soziale Kontexte einbettet, wirtschaftliche Beziehungen spielen zwischen Menschen (vgl. z. B. ALBERS, 1988, 1995; STEINMANN, 1997; TAFNER, 2018b). Die Situationen sind *ökonomisch geprägte Lebenssituationen*, die in verschiedenen Lebensbereichen auftreten, in denen der Mensch verschiedene Rollen einnimmt (vgl. Abschnitt 2.1). Ökonomische Bildung kann nun darauf ausgerichtet sein, die bestehenden Anforderungssituationen anzunehmen und sich an sie anzupassen oder aber diese Anforderungssituationen zu verstehen und auf der individuellen und politischen Ebene nach Lösungen zu suchen (vgl. WEBER, 2013, S. 6).

Das *Persönlichkeitsprinzip* richtet die Inhalte auf die Persönlichkeitsentwicklung der Lernenden aus (vgl. REETZ, 2003, S. 101). Es orientiert sich an einem Bildungsideal, d. h. den normativen Vorstellungen des gebildeten Menschen. Für die ökonomische Bildung ist dies das Bildungsideal des ‚mündigen Wirtschaftsbürgers‘ (vgl. ALBERS, 1995, DUBS, 2011, 2013; ULRICH, 1993, 2001). Ökonomische Bildung zielt sodann auf seine persönliche Lebensbewältigung und seine gesellschaftliche Teilhabe ab (vgl. WEBER, 2013, S. 6).

3 Methodisches Vorgehen

3.1 Datenerhebung

Die Datenerhebung erfolgte mittels *genuiner Dokumentenanalyse* von offiziellen, textuellen Dokumenten (vgl. DÖRING/BORTZ, 2016, S. 533–536). Als Dokumente wurden bestehende Lehrpläne der Bildungsgänge der Sekundarstufe II in der Deutschschweiz gesammelt. Dabei wurden vier Bildungsgänge berücksichtigt (vgl. Tabelle 1): nicht-kaufmännische Berufsbildung, kaufmännische Berufsbildung, Berufsmaturität, gymnasiale Maturität. Für diese Bildungsgänge wurden Lehrpläne auf zwei Ebenen ausgewählt, der schweizweite Rahmenlehrplan und – wo dieser nicht als ‚Steuerungsinstrument‘ im Unterricht eingesetzt wird – exemplarisch der kantonale Schullehrplan des Kantons St.Gallen.⁷

7 Im Kanton St.Gallen haben die Berufsfachschulen einen gemeinsamen Lehrplan für den allgemeinbildenden Unterricht erstellt (vgl. ST.GALLEN, 2008). Bei diesem gemeinsamen Lehrplan ist davon auszugehen, dass an den verschiedenen Berufsfachschulen dieselben Themen behandelt werden. Der Kanton St.Gallen hat einen kantonalen Lehrplan für die gymnasialen Maturitätsschulen erlassen, der die Bildungsziele und Stundentafeln einheitlich regelt (vgl. ACKERMANN, 2019, S. 156; ST.GALLEN, 2006). Bei diesem kantonalen Lehrplan darf angenommen werden, dass an den verschiedenen Maturitätsschulen dieselben Lerninhalte vermittelt werden.

Tab. 1. Datengrundlage für Lehrplananalyse

Bildungsgang bzw. Schulform	Lehrplan	Fach/Lernbereich
Nicht-kaufmännische Berufsfachschulen	– Rahmenlehrplan für den allgemeinbildenden Unterricht in der beruflichen Grundbildung (SBFI, 2006) – Schullehrplan für Allgemeinbildenden Unterricht des Kantons St.Gallen (ST.GALLEN, 2008)	Allgemeinbildender Unterricht: Lernbereich ‚Gesellschaft‘
Kaufmännische Berufsfachschulen	– Bildungsplan Kauffrau/Kaufmann EFZ (SKKAB, 2011a) – Lernzielkatalog ‚Wirtschaft und Gesellschaft‘ (SKKAB, 2011b)	Lernbereich ‚Wirtschaft und Gesellschaft‘ (WuG)
Berufsmaturitätsschulen	– Rahmenlehrplan für die Berufsmaturität (SBFI, 2012)	Schwerpunktbereich ‚Wirtschaft und Recht‘ (WuR) Ergänzungsbereich ‚Wirtschaft und Recht‘ (WuR)
Gymnasiale Maturitätsschulen	– Rahmenlehrplan für Maturitätsschulen (EDK, 1994) – Lehrplan für das Gymnasium des Kantons St.Gallen (ST.GALLEN, 2006)	Schwerpunktfach ‚Wirtschaft und Recht‘ (WuR) Einführungsfach ‚Wirtschaft und Recht‘ (WuR)

3.2 Datenauswertung

Die Datenauswertung erfolgte mittels *qualitativer Dokumentenanalyse* bzw. *qualitativer Inhaltsanalyse* (vgl. DÖRING/BORTZ, 2016, S. 540–544; MAYRING, 2015, S. 11–13). Ausgehend von den Fragestellungen (vgl. Abschnitt 1) wurden die Dokumente auf *zwei curricularen Ebenen* ausgewertet: Für die Beschreibung und Interpretation von Stundentafel, Fachstruktur und Bildungszielen wurde ein *explorativer Ansatz* angewandt; für die Kategorisierung der Lerninhalte eine *inhaltliche und skalierende Strukturierung* der textuellen Daten vorgenommen (vgl. MAYRING, 2015, S. 13–16). In der Dokumentenanalyse nicht berücksichtigt sind die mit den Lerninhalten angestrebten Kognitionsstufen und die dafür veranschlagten Lektionen.⁸

8 Die gymnasialen Lehrpläne und der Rahmenlehrplan Berufsmaturität weisen für die einzelnen Lerninhalte keine Kognitionsstufen und Lektionen aus.

Tab 2. Fachwissenschaftliches Kategoriensystem mit wirtschaftswissenschaftlichen und sozialwissenschaftlichen Konzepten

Nr.	Kategorie: wirtschafts- und sozialwissenschaftliche Konzepte	Fachwissenschaftliche Bezugsdisziplin
1	Knappheit	WiWi (VWL, Mikro)
2	Markt und Preis (Marktmodell)	WiWi (VWL, Mikro)
3	Markt und Wettbewerb	WiWi (VWL, Mikro) ReWi (Wettbewerbsrecht)
4	Wirtschaftsordnungen	WiWi (VWL, Makro) PoWi
5	Wirtschaftspolitik (Zielbeziehungsmodell)	WiWi (VWL, Makro) PoWi
6	Wirtschaftskreislauf (Kreislaufmodell) und Wirtschaftsleistung	WiWi (VWL, Makro)
7	Konjunktur, Entwicklung und Strukturwandel	WiWi (VWL, Makro)
8	Beschäftigung, Arbeitslosigkeit und Arbeitsmarktpolitik	WiWi (VWL, Makro) ReWi (Arbeitsrecht)
9	Preisstabilität, Geldwertstörungen und Geldpolitik	WiWi (VWL, Makro) ReWi (Finanzmarktrecht)
10	Staatshaushalt und Fiskalpolitik	WiWi (VWL, Makro) ReWi (Staatsorganisation, Steuerrecht)
11	Globalisierung, Aussenwirtschaft und Europapolitik	WiWi (VWL, Makro) ReWi (Staatsverträge) PoWi
12	Einkommensverteilung, soziale Ungleichheit und Sozialpolitik	WiWi (VWL, Makro) ReWi (Steuerrecht, Sozialversicherungsrecht)
13	Ökologie und Umweltpolitik	WiWi (VWL, Makro) ReWi (Energierrecht, Umweltrecht) GeoWi (physische Geografie)
14	Migration und Entwicklungspolitik	WiWi (VWL, Makro) ReWi (Staatsverträge, internationale Konventionen) PoWi GeoWi (Humangeografie)
15	Rechtsordnung und Rechtsgebiete	ReWi (Einführung)
16	Politische Institutionen	ReWi (Staatsorganisation) PoWi
17	Politische Prozesse und politische Rechte	ReWi (Grundrechte) PoWi
18	Meinungsbildung und Interessenvertretung	PoWi

Hinweis: GeoWi = Geografie, PoWi = Politikwissenschaft, ReWi = Rechtswissenschaft, WiWi = Wirtschaftswissenschaft, VWL = Volkswirtschaftslehre, Mikro = Mikroökonomik, Makro = Makroökonomik.

Quelle: Eigene Entwicklung in Anlehnung an SCHUMANN et al. (2010).

Um die curricularen Prinzipien ‚Wissenschaft‘ und ‚Situationen‘ (vgl. Abschnitt 2.2) in die Analyse der Lerninhalte einzubeziehen, wurden zwei gegensätzliche Kategoriensysteme eingesetzt: ein fachwissenschaftliches und ein lebenssituationales. Das *fachwissenschaftliche Kategoriensystem* ist multidisziplinär orientiert; es beinhaltet Konzepte⁹ aus Wirtschafts-, Politik- und Rechtswissenschaften sowie Geografie (vgl. Tabelle 2). Von den insgesamt 18 Kategorien sind elf als klassisch wirtschaftswissenschaftliche Konzepte und sieben sozialwissenschaftliche Konzepte operationalisiert. Dieses fachwissenschaftliche Kategoriensystem wurde aus einem bestehenden Kategoriensystems mit ausschliesslich wirtschaftswissenschaftlichen Kategorien weiterentwickelt, das aus dem Studienbereich Wirtschaftswissenschaften der Universitäten St.Gallen und Zürich induktiv abgeleitet worden war (vgl. SCHUMANN et al., 2010, S. 10–11; auch verwendet bei SIEGFRIED/HANGEN, 2020). Für das adaptierte Kategoriensystem wurden z. T. bestehende Kategorien zusammengelegt¹⁰ oder umbenannt sowie neue sozialwissenschaftliche Kategorien hinzugefügt¹¹. Ein multidisziplinäres fachwissenschaftliches Kategoriensystem schien für die angestrebte Dokumentenanalyse zielführend, da es einerseits die Konzeption der ökonomischen Bildung berücksichtigt (vgl. Abschnitt 2.1) und andererseits den integrierten und fusionierten Fächern/Lernbereichen der Bildungsgänge gerecht wird (Gesellschaft, WuG, WuR) (vgl. Abschnitt 4.1).

Das *lebensituationale Kategoriensystem* orientiert sich am gesamtgesellschaftlichen/gesamtwirtschaftlichen Lebensbereich; es beinhaltet konkrete sozioökonomische Problemsituationen (z. B. Altersvorsorge, Krankenkasse, Umwelt-/Klimaschutz) aus realen Politikfeldern (vgl. ACKERMANN, 2019, S. 67–76; im Druck) (vgl. Tabelle 3). Dieses Kategoriensystem war ausgehend von eidgenössischen Volksabstimmungen der Jahre 1990 bis 2017 induktiv entwickelt worden (vgl. MAYRING, 2015, S. 85–90).

Für den Kodierleitfaden wurden sämtliche Kategorien mit Schlüsselbegriffen angereichert. Die Kodierung wurde in einem iterativen Verfahren von einer Person durchgeführt, wobei Besonderheiten und Schwierigkeiten laufend im Kodierleitfaden dokumentiert wurden (vgl. DÖRING/BORTZ, 2016, S. 85–86, S. 106–114; FLICK, 2014, S. 411–423).

Der erste Schritt im Kodierungsverfahren zielte auf die *inhaltliche Strukturierung* ab: In den Dokumenten wurde für jede Kategorie nach gleichen bzw. ähnlichen Schlüsselbegriffen gesucht.¹² Dabei bildete ein stichwortartiger bzw. vollständiger Satz im Dokument die Kodiereinheit und mehrere Sätze bzw. ein Absatz die Kontexteinheit

9 ‚Konzept‘ soll hier auf Konzeptwissen (*conceptual knowledge*) verweisen, in Abgrenzung zu ‚Begriffen‘ und Fakten- und Begriffswissen (*factual knowledge*) (vgl. ANDERSON/KRATHWOHL, 2001).

10 Zum Beispiel wurden die ursprünglichen Kategorien ‚Konjunktur‘ und ‚Wirtschaftsentwicklung‘ zur neuen Kategorie ‚Konjunktur, Entwicklung und Strukturwandel‘ zusammengelegt.

11 Beispielsweise wurden die Kategorien ‚Einkommensverteilung, soziale Ungleichheit und Sozialpolitik‘ sowie ‚Ökologie und Umweltpolitik‘ hinzugefügt.

12 Zum Beispiel wurden der Kategorie ‚Preisstabilität, Geldwertstörungen und Geldpolitik‘ folgende Lerninhalte zugeordnet: ‚Inflation‘ und ‚Landesindex der Konsumentenpreise‘ aus dem Schullehrplan ABU (vgl. ST.GALLEN, 2008, S. 19), ‚Geldwertstörungen‘ und ‚Fiskal- und Geldpolitik‘ aus dem Bildungsplan Kauffrau/Kaufmann EFZ (vgl. SKKAB, 2011b, S. 18), ‚Geld, Banken und Preisstabilität‘ aus dem Rahmenlehrplan Berufsmaturität (vgl. SBFI, 2012, S. 102), ‚Geldpolitik‘ aus dem Lehrplan für das Gymnasium (vgl. ST.GALLEN, 2006, S. 84, S. 140).

Tab. 3. Lebenssituationales Kategoriensystem mit sozioökonomischen Problemsituationen

Nr.	Kategorie: sozioökonomische Problemsituation	Politikfeld
1	Gehaltsgerechtigkeit	Arbeit
2	Energieversorgung	Energie & Umwelt
3	Umwelt-/Klimaschutz	Energie & Umwelt
4	Staatsverschuldung	Finanzen & Steuern
5	Steuerwettbewerb/Finanzausgleich	Finanzen & Steuern
6	Krankenversicherung	Gesundheit
7	Bilaterale Abkommen Schweiz-EU	Internationale Beziehungen & wirtschaftliche Integration
8	Agrarhandel	Landwirtschaft
9	Agrarproduktion	Landwirtschaft
10	Flüchtlingsströme	Migration & Integration
11	Wohnungsmarkt/Mietpreise	Raumplanung
12	Altersvorsorge	Soziale Sicherheit & Vorsorge
13	Arbeitslosigkeit	Soziale Sicherheit & Vorsorge
14	Strassenverkehr	Verkehr
15	Öffentlicher Verkehr	Verkehr
16	Service Public	Wettbewerb
17	Konsumentenschutz	Wettbewerb

Quelle: Eigene Entwicklung (ACKERMANN, 2019, S. 76, S. 320–324).

(vgl. MAYRING, 2015, S. 61–64). Der zweite Schritt diente der *skalierenden Strukturierung*: Die markierten Analyseeinheiten (Codings) wurden auf einer dreistufigen Skala von 0 bis 2 bewertet (vgl. auch FÖRSTER/BRÜCKNER/HAPP/BECK/ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA, 2017). Die Ratingskala für die fachwissenschaftlichen Kategorien berücksichtigt die Detailliertheit in der Beschreibung der Lerninhalte: 0 = nicht vorhanden, 1 = ansatzweise vorhanden/rudimentär beschrieben, 2 = vollumfänglich vorhanden/detailliert beschrieben. Die Ratingskala für die sozioökonomischen Problemsituationen berücksichtigt die Explizitheit in der Beschreibung der Lerninhalte: 0 = nicht vorhanden, 1 = implizit vorhanden¹³, 2 = explizit vorhanden¹⁴.

13 Beim Lerninhalt sind Bezüge zur Problemsituation denkbar, aber nicht offensichtlich. Beispielsweise kann die Situation ‚Agrarhandel‘ beim Lerninhalt *Globalisierung* im Sinne einer Vertiefung oder eines Exkurses behandelt werden, die Situation ‚Wohnungsmarkt und Mietpreise‘ bei den Lerninhalten *Markt und Preis* sowie *Mietrecht*, die Situation ‚Einwanderung/Einbürgerung‘ bei den Lerninhalten *Einkommensverteilung/ Sozialpolitik* oder *Globalisierung/Europapolitik*.

14 Der Lerninhalt nennt die Problemsituation ausdrücklich. So kommt beispielsweise die Situation ‚Arbeitslosigkeit‘ als Lerninhalt im kaufmännischen und gymnasialen Lehrplan vor, die Situation ‚Umwelt-/Klimaschutz‘ im kaufmännischen und nicht-kaufmännischen Lehrplan.

4 Ergebnisse

4.1 Stundentafel und Fachstruktur in den Bildungsgängen

An *nicht-kaufmännischen Berufsfachschulen* findet der schulische Teil der beruflichen Grundbildung für gewerbliche, technische, soziale und künstlerische Berufe statt. Im Rahmen des ‚allgemeinbildenden Unterrichts‘ werden die Lernbereiche ‚Gesellschaft‘ sowie ‚Sprache und Kommunikation‘ unterrichtet. Diese beiden Lernbereiche sind gleichwertig und miteinander zu vernetzen (vgl. SBFI, 2006, S. 5). Über die gesamte Ausbildungsdauer ist für den Allgemeinbildenden Unterricht folgende Stundentafel vorgesehen: 360 Lektionen in der 3-jährigen Ausbildung (neun Jahreswochenlektionen) bzw. 480 Lektionen in der 4-jährigen Ausbildung (zwölf Jahreswochenlektionen). Die Lernbereiche sind *themen- und handlungsorientiert* strukturiert: Die Themen beziehen sich auf die persönliche, berufliche und gesellschaftliche Lebenswelt der Lernenden; sie sollen die Lernenden dazu befähigen, ihre Kompetenzen durch eigenes Handeln weiterzuentwickeln (vgl. SBFI, 2006, S. 5). Im Lernbereich ‚Gesellschaft‘ werden diese Themen anhand acht Aspekte beleuchtet, u. a. Wirtschaft, Politik und Recht. Allerdings werden nicht die ‚reinen‘ Aspekte i. S. e. disziplinären Wissensaufbaus vermittelt, so dass für den Aspekt Wirtschaft keine Lektionen bezifferbar sind.¹⁵

Die *kaufmännischen Berufsfachschulen* bieten den schulischen Teil der beruflichen Grundbildung für kaufmännische Berufe an. Der Lernbereich ‚Wirtschaft und Gesellschaft‘ (WuG) gliedert sich in vier Teilbereiche, die eine *disziplinäre Struktur* aufweisen (vgl. SKKAB, 2011a, S. 10; 2011b): finanzwirtschaftliche Zusammenhänge, betriebswirtschaftliche Zusammenhänge, Recht und Staat sowie gesamtwirtschaftliche und gesamtgesellschaftliche Zusammenhänge. Gemäss Stundentafel umfasst der Lernbereich WuG für die gesamte Ausbildungsdauer 520 Lektionen (13 Jahreswochenlektionen) (vgl. SKKAB, 2011, S. 15). Auf den Teilbereich gesamtwirtschaftliche und gesamtgesellschaftliche Zusammenhänge entfallen knapp ein Fünftel der Lektionen.

Die *Berufsmaturitätsschulen* umfassen die erweiterte Allgemeinbildung für die berufliche Grundbildung; sie zielen auf die Fachhochschulreife der Lernenden ab (vgl. SBFI, 2012, S. 5). Für die Berufsmaturität werden fünf fachliche Ausrichtungen angeboten, u. a. ‚Wirtschaft und Dienstleistungen‘ (vgl. SBFI, 2012, S. 9).¹⁶ In allen Ausrichtungen sind die Fächer *disziplinär strukturiert* und dem Grundlagen-, Schwerpunkt- und Ergänzungsbereich zugeordnet. Das Fach ‚Wirtschaft und Recht‘ (WuR) wird im Schwerpunkt- und Ergänzungsbereich angeboten (vgl. SBFI, 2012, S. 99 ff., S. 118 ff.), im Grund-

¹⁵ Würden die acht Aspekte des Lernbereichs ‚Gesellschaft‘ gleichmässig über die Themen hinweg aufgearbeitet, entfielen auf den Aspekt Wirtschaft ca. 20 bzw. 30 Lektionen. Jedoch wird eine solche Gleichmässigkeit weder im Rahmenlehrplan ABU verlangt, noch ist sie in den Schullehrplänen ABU umgesetzt (vgl. SBFI, 2006; ST.GALLEN, 2008).

¹⁶ Die fünf Ausrichtungen der Berufsmaturität sind (vgl. SBFI, 2012, S. 9): ‚Technik, Architektur, Life Sciences‘, ‚Natur, Landschaft und Lebensmittel‘, ‚Wirtschaft und Dienstleistungen‘, ‚Gestaltung und Kunst‘, ‚Gesundheit und Soziales‘.

lagenbereich existiert es nicht.¹⁷ Das Angebot als Schwerpunktbereich besteht jedoch nur für die zwei Ausrichtungen ‚Wirtschaft und Dienstleistungen‘ sowie ‚Gesundheit und Soziales‘ (vgl. SBFI, 2012, S. 12, S. 99), als Ergänzungsbereich für vier Ausrichtungen (vgl. SBFI, 2012, S. 12, S. 118). Zudem gibt es an Berufsmaturitätsschulen das Fach ‚Finanz- und Rechnungswesen‘, das einzig in der Ausrichtung ‚Wirtschaft und Dienstleistungen‘ als Schwerpunktbereich angeboten wird. Das Fach WuR ist in drei Lerngebiete gegliedert: unternehmerische, volkswirtschaftliche und rechtliche Aspekte (vgl. SBFI, 2012, S. 100–104). Im Schwerpunktbereich umfasst das Fach WuR 300 Lektionen, im Ergänzungsbereich 120 (vgl. SBFI, 2012, S. 99, S. 118). Auf die volkswirtschaftlichen Aspekte entfallen ca. 30 % der Lektionen (vgl. SBFI, 2012, S. 102).

Die *gymnasialen Maturitätsschulen* zielen auf allgemeine Studierfähigkeit und vertiefte Gesellschaftsreife der Lernenden ab (vgl. EBERLE/BRÜGGENBROCK, 2013, S. 10). Traditionsgemäss findet der Unterricht am Gymnasium in disziplinenorientierten Fächern statt. Das Fach ‚Einführung in Wirtschaft und Recht‘ muss obligatorisch besucht werden (Art. 9 Abs. 5^{bis} MAR)¹⁸; in den kantonalen Lehrplänen sind dafür zwischen 40 bis 200 Lektionen (1 bis 5 Jahreswochenstunden) vorgesehen. Des Weiteren kann das Fach ‚Wirtschaft und Recht‘ (WuR) als Schwerpunkt (Art. 9 Abs. 3 lit. e MAR) oder als Ergänzung gewählt werden (Art. 9 Abs. 4 lit. i MAR); der Schwerpunkt WuR umfasst je nach Kanton 480 bis 720 Lektionen (12 bis 18 Jahreswochenstunden), die Ergänzung WuR Lektionen 120 bis 240 (3 bis 6 Jahreswochenstunden). Das Fach WuR ist *fachwissenschaftlich* nach den drei Teilbereichen Volkswirtschaftslehre, Betriebswirtschaftslehre (inkl. Finanz- und Rechnungswesen) und Rechtslehre *strukturiert*, die jedoch integrativ unterrichtet werden sollen (vgl. EDK, 1994, S. 76). Erkenntnisgegenstand der Volks- und Betriebswirtschaftslehre ist *Knappheit*, derjenige der Rechtslehre ist *Gerechtigkeit*. Auf die Volkswirtschaftslehre entfallen je nach kantonalem Lehrplan 15 bis 30 % der Lektionen.¹⁹

4.2 Bildungsziele der Fächer/Lernbereiche

Bei *nicht-kaufmännischen Berufsfachschulen* werden im Lernbereich ‚Gesellschaft‘ für jeden Aspekt eine Leitidee und einige Bildungsziele formuliert (vgl. SBFI, 2006, S. 11–19), die sich an den drei Lebenswelten der Lernenden orientieren. Die *Leitidee* des Aspekts *Wirtschaft* wird im Rahmenlehrplan ABU wie folgt beschrieben:

- 17 Im Gegensatz dazu ist an den gymnasialen Maturitätsschulen das Fach „Einführung in Wirtschaft und Recht“ obligatorisch.
- 18 Die Bezeichnung des Faches als „Einführung in Wirtschaft und Recht“ ist einerseits als Abgrenzung zum Schwerpunkt- und Ergänzungsfach zu verstehen, andererseits als Hinweis auf seine Neuartigkeit, denn diese Lerninhalte werden auf den unteren Schulstufen nicht unterrichtet (vgl. EBERLE, 2006, S. 21). Diese Neuartigkeit hält jedoch mit der Einführung des Lehrplans 21 und mit dem Übertritt der ersten Kohorten ans Gymnasium nicht mehr stand (vgl. ACKERMANN, 2019, S. 33–34; ACKERMANN/EBERLE, 2016; D-EDK, 2014).
- 19 Im Lehrplan für das Gymnasium des Kantons St.Gallen machen BWL und FRW über 60 % der Lektionen aus, Recht ca. 20 % und VWL ca. 15 % (vgl. ST.GALLEN, 2006, S. 128). Im Lehrplan für das Gymnasium des Kantons Bern sind die Lektionen gleichmässig auf BWL (inkl. FRW), Recht und VWL verteilt (vgl. Bern, 2005, S. 85).

Wirtschaftliche Kompetenz wird auf der Analyse von wirtschaftlichen Vorgängen aufgebaut, welche die Lernenden befähigt, in ihrem *persönlichen, beruflichen und gesellschaftlichen Umfeld* bewusst und adäquat zu handeln. In der Auseinandersetzung mit *individuellen, unternehmerischen, nationalen oder internationalen Wirtschaftsfragen*, erweitern die Lernenden ihren Sachverstand. Dadurch vermögen sie persönliche Gestaltungsmöglichkeiten, kontroverse gesellschaftliche Fragen sowie globale Herausforderungen auf der Basis von wirtschaftlichen Argumenten einzuordnen und zu beurteilen. (SBFI, 2006, S. 18, Hervorhebungen d. A.).

Die Bildungsziele des *Aspekts Wirtschaft* sind als Kompetenzen formuliert, jedoch benennen sie auch konkrete Lerninhalte (z. B. Bedürfnisse, Anspruchsgruppen, Preisbildung). In der Themenorientierung der Schullehrpläne (vgl. z. B. ST.GALLEN, 2008) widerspiegelt sich das *Lebenssituationsprinzip*. Es bleibt jedoch unklar, wie fachwissenschaftliche Konzepte mittels des themenorientierten Ansatzes im Unterricht systematisch aufgebaut und vernetzt angewendet werden. Im Rahmenlehrplan ABU sind die vier *Bildungsziele* des *Aspekts Wirtschaft* wie folgt beschrieben:

- (A) *Verantwortungsbewusst konsumieren*: Die Lernenden treffen als Konsumierende mit ihren knappen Ressourcen eine Wahl, welche Bedürfnisse sie befriedigen wollen und können. Sie nutzen geeignete Instrumente, um mit den eigenen Mitteln selbst verantwortlich umzugehen.
- (B) *Im Zusammenspiel der unterschiedlichen Akteure eigene Rollen analysieren*: Die Lernenden untersuchen das Zusammenwirken unterschiedlicher Akteure im wirtschaftlichen Geschehen, schätzen die *eigene wirtschaftliche Lage* ein und können ihre Interessen in verschiedenen Rollen (*Arbeitnehmende, Mieter/innen, Steuerzahler/innen u. a.*) artikulieren.
- (C) *Das eigene Unternehmen als Produzent und Anbieter in der Gesamtwirtschaft verstehen*: Die Lernenden analysieren die Erwartungen der verschiedenen Anspruchsgruppen an eine Unternehmung sowie daraus entstehende Zielkonflikte. Sie schätzen Auswirkungen von wirtschaftlichen Entwicklungen auf ihre Branche, ihr Unternehmen und ihre eigene Person ein.
- (D) *Wirtschaftliche Prinzipien und Entwicklungen beurteilen*: Die Lernenden analysieren an konkreten Beispielen das ökonomische Grundproblem von knappen Ressourcen. Sie beurteilen Auswirkungen von Preisbildung und Marktmechanismus, von staatlichem Handeln sowie internationalen Verflechtungen und Abhängigkeiten. (SBFI, 2006, S. 19, Hervorhebungen d. A.).

Für *kaufmännische Berufsfachschulen* benennt das übergeordnete Bildungsziel (Leitziel) des Lernbereichs ‚Wirtschaft und Gesellschaft‘ (WuG) explizit das Bildungsideal des ‚Wirtschafts- und Gesellschaftsbürgers‘ (SKKAB, 2011b, S. 1). Das Bildungsziel macht jedoch nicht explizit, welcher Lebensweltbezug – persönlich, berufsallgemein oder berufsspezifisch, gesellschaftlich – bei den erwähnten Teilbereichen (Buchhaltung, Betriebs- und Rechtskunde, Gesamtwirtschaft) herzustellen ist. Des Weiteren bleibt unklar, welche Teilbereiche eine *allgemeinbildende* und welche eine *berufsqualifizierende Funktion* haben. Dass sich der Lernbereich WuG funktional auf beides bezieht bzw. beziehen soll, kann aus der Tatsache abgeleitet werden, dass er aus der Fusion bzw. Integration der ehemals separaten Fächer (kaufmännische) Betriebskunde, (kaufmännische) Rechtskunde, Staatskunde und Wirtschaftskunde entstanden ist (vgl. DUBS, 1985, S. 46–48). Nichtsdestotrotz scheint es aus Lehr-Lern-Perspektive herausfordernd, ökonomische und

politische Allgemeinbildung sowie kaufmännische Berufsqualifikation in einem ‚Unterrichtsgefäß‘ zu vermengen, da sich Fachdidaktik und Berufsfelddidaktik an unterschiedlichen kontextspezifischen (Handlungs)Situationen orientieren (vgl. z. B. DEGEN/LEUMANN/KELLER/GUT, 2019; DERNBACH-STOLZ/FREIDORFER-KABASHI/GONON, 2019; MAURER/HAUSER, 2019). Das *Bildungsziel (Leitziel)* des Lernbereichs WuG ist im Bildungsplan Kauffrau/Kaufmann EFZ beschrieben und begründet:

Um Grundzusammenhänge, Probleme und Herausforderungen in Unternehmungen, in Wirtschaft und Gesellschaft zu verstehen, brauchen Kaufleute ein fundiertes Wissen und grundlegende Einsichten. In den Bereichen [...] *Buchhaltung, Betriebs- und Rechtskunde* sind sie fähig, Probleme zu erkennen und in ihrem Gestaltungsbereich Lösungen vorzuschlagen, umzusetzen oder zu beurteilen. Sie erklären die *wesentlichen Zusammenhänge in der Gesamtwirtschaft* und sind sich ihrer Verantwortung und Möglichkeit als *Wirtschafts- und Gesellschaftsbürger* bewusst. (SKKAB, 2011b, S. 1, Hervorhebungen d. A.).

Ausgehend von diesem Bildungsziel werden für jeden Teilbereich von WuG spezifische Bildungsziele (Richtziele) formuliert (vgl. SKKAB, 2011b, S. 1, S. 7, S. 11, S. 16). Die drei Richtziele für ‚betriebswirtschaftliche Zusammenhänge‘, ‚gesamtwirtschaftliche und gesamtgesellschaftliche Zusammenhänge‘ sowie ‚Recht und Staat‘ adressieren die Kompetenzen *Bewusstsein* und *Verstehen/Erkennen*;²⁰ dies kann als allgemeinbildende Funktion interpretiert werden. Einzig im Richtziel ‚finanzwirtschaftliche Zusammenhänge‘ werden zusätzlich zu *Verstehen/Erkennen* die Kompetenzen *Verarbeiten, Beurteilen* und *Nutzen* erwähnt, was für die berufsqualifizierende Funktion dieses Teilbereichs spricht. Im *Bildungsziel (Richtziel)* des Teilbereichs ‚gesamtwirtschaftliche und gesamtgesellschaftliche Zusammenhänge‘ heisst es:

Richtziel – gesamtwirtschaftliche und gesamtgesellschaftliche Zusammenhänge: Kaufleute sind sich bewusst, dass gesamtwirtschaftliche Trends und Entwicklungen für eine Unternehmung und die verschiedenen Branchen von grosser Bedeutung sind. Sie verstehen die *grundlegenden Zusammenhänge in der Gesamtwirtschaft* und die *Zielkonflikte im magischen Sechseck der Wirtschafts- und Sozialpolitik* mit den Trägern und Instrumenten der Wirtschaftspolitik. (SKKAB, 2011b, S. 16, Hervorhebungen d. A.).

Bei den *Berufsmaturitätsschulen* wird im Bildungsziel das Bildungsideal des ‚mündigen Wirtschaftsbürgers‘ und das Rollenkonzept aufgegriffen (vgl. Abschnitt 2.1). Die disziplinären Teilbereiche werden angedeutet (‚betriebswirtschaftliche, volkswirtschaftliche und rechtliche Strukturen und Prozesse‘), jedoch keine Lerninhalte konkretisiert. Das *Wissenschaftsprinzip* ist deutlich erkennbar und leitend: ‚ökonomisches und rechtliches Grundlagenwissen‘ (SBFI, 2012, S. 99). Dass Finanz- und Rechnungswesen in der Be-

20 Betriebswirtschaft: Bewusstsein für Kundenorientierung und betriebliche Effizienz, Verständnis für grundlegende Konzepte der Betriebswirtschaft (vgl. SKKAB, 2011b, S. 7). Gesamtwirtschaft: Bewusstsein der gesamtwirtschaftlichen Entwicklungen für Unternehmen und Branchen, Verständnis für grundlegende Zusammenhänge in der Gesamtwirtschaft und für die Zielkonflikte der Wirtschafts- und Sozialpolitik (vgl. SKKAB, 2011b, S. 16). Recht und Staat: Verständnis für Rechtsgrundsätze, Aufbau der Rechtsordnung, Regelungen im Privatrecht (vgl. SKKAB, 2011b, S. 11).

rufsmaturität – anders als bei der gymnasialen Maturität – in ein separates Fach ausgelagert ist, ist mit diesem Bildungsziel durchaus vereinbar. Die *Bildungsziele* des Schwerpunktbereichs WuR und des Ergänzungsbereichs WuR sind im Rahmenlehrplan BM beinahe identisch beschrieben:

Wirtschaft und Recht [...] hilft den Lernenden, sich in der bestehenden, wandelbaren Wirtschafts- und Rechtsordnung *als Mitarbeitende in Unternehmungen und Organisationen, als Familienmitglieder, Konsumentinnen/Konsumenten und Staatsbürgerinnen/Staatsbürger* zurechtzufinden sowie einen Beitrag zur weiteren nachhaltigen Entwicklung dieser Ordnung zu leisten. Dieses Ziel wird erreicht, wenn die Lernenden zu einer eigenen, sachlich fundierten und normativ begründeten Meinung bei konkreten betriebs- und volkswirtschaftlichen sowie rechtlichen *Problemstellungen* gelangen (mündige Wirtschafts- und Rechtsbürgerinnen/Rechtsbürger), eigene Lösungsideen einbringen und von Expertinnen/Experten *vorgeschlagene Lösungen einschätzen* können. Voraussetzung dazu ist, dass die Lernenden wesentliche *betriebswirtschaftliche, volkswirtschaftliche und rechtliche Strukturen und Prozesse verstehen* sowie *normative Grundlagen von Entscheidungen durchschauen*. Dazu eignen sie sich ein *ökonomisches und rechtliches Grundlagenwissen* an, welches sie auf konkrete Fälle anwenden. (SBFI, 2012, S. 99, Hervorhebungen d. A.).

Für *gymnasiale Maturitätsschulen* ist im Bildungsziel ebenfalls das Bildungsideal des ‚mündigen Wirtschaftsbürger‘ zu erkennen. Es adressiert aber vorwiegend den gesamtgesellschaftlichen/gesamtwirtschaftlichen Lebensbereich, d.h. wirtschaftliche und rechtliche Problemstellungen. Insbesondere werden berufsallgemeine und persönlich-finanzielle Problemstellungen ausgeklammert. Die Konzeption der ökonomischen Bildung scheint hier verkürzt auf das ‚Gesellschaftliche‘, was in Anbetracht der allgemeinbildenden Funktion des Gymnasiums und des Fachs WuR bemerkenswert ist. Zudem zeigt sich eine Diskrepanz zwischen Bildungsziel und Fachstruktur: Der Teilbereich Betriebswirtschaft (inkl. Finanz- und Rechnungswesen) macht einen grösseren Anteil aus als die Teilbereiche Volkswirtschaft und Recht (vgl. Abschnitt 4.1). Das *Bildungsziel* des Faches WuR wird im Rahmenlehrplan wie folgt beschrieben:²¹

[...] Die Jugendlichen werden befähigt, wirtschaftliche und rechtliche Zustände und Prozesse in einem Gesellschaftssystem wahrzunehmen und sich der Wertungen bewusst zu werden, die in jeder Gesellschaftsanalyse enthalten sind. Die Schülerinnen und Schüler werden befähigt, *Ziele, Strukturen, Prozesse und Interdependenzen in wirtschaftlichen Systemen zu beurteilen*, um dadurch die *Gestaltungsmöglichkeiten wirtschaftlichen und politischen Handelns zu erkennen*. Die Jugendlichen erkennen den Widerspruch zwischen individueller und kollektiver, kurz- und langfristiger Zielsetzung in der Wirtschaft. Sie gewichten sie nach fachspezifischen und ethischen Prinzipien, um so ihrer *menschlichen und staatsbürgerlichen Verantwortung im Alltag* zu genügen. (EDK, 1994, S. 75, Hervorhebungen d. A.).

21 Der Rahmenlehrplan für Maturitätsschulen unterscheidet bei den Bildungszielen nicht zwischen den Fächerkategorien Grundlagen, Ergänzung und Schwerpunkt (vgl. EDK, 1994, S. 75–79). Dies ist insofern erstaunlich, als dass das Schwerpunktfach WuR eine weitere Bildungsfunktion erfüllt als das Einführungsfach WuR: zur Bewältigung von Lebenssituationen kommt die fachwissenschaftliche Spezialisierung und Wissenschaftspropädeutik hinzu.

4.3 Lerninhalte der Fächer/Lernbereiche

4.3.1 Bewertung nach fachwissenschaftlichen Kategorien (wirtschafts- und sozialwissenschaftliche Konzepte)

Die Analyse der Lerninhalte nach fachwissenschaftlichen Kategorien offenbart unterschiedliche Muster für die Fächer/Lernbereiche in den verschiedenen Bildungsgängen (vgl. Tabelle 4). Im Lernbereich ‚Gesellschaft‘ des nicht-kaufmännischen Bildungsgangs (BFS: Ges.) kommen wirtschaftswissenschaftliche Konzepte bloss ansatzweise/rudimentär oder gar nicht vor, jedoch finden sich sozialwissenschaftliche Konzepte vollständig/detailliert. Diese Gewichtung lässt sich mit der Ausrichtung des allgemeinbildenden Unterrichts erklären, der nicht auf die Vermittlung von fachwissenschaftlichen Konzepten, sondern auf die Beleuchtung von Themen anhand der Aspekte, u. a. des Aspekts Wirtschaft, abzielt.

Für den Lernbereich WuG des kaufmännischen Bildungsgangs auf (kfmBFS: WuG) ist kein eindeutiges Muster zu erkennen; wirtschafts- und sozialwissenschaftliche Konzepte sind gleichermassen vertreten. Eine Erklärung für diese Verteilung liefert die Entstehung des Lernbereichs WuG durch die Zusammenlegung der früheren Einzelfächer (vgl. Abschnitt 4.2) und die Übernahme einzelner Lerninhalte aus z. B. Staatskunde und Wirtschaftsgeografie.

Im Schwerpunktfach WuR des Bildungsgangs Berufsmaturität (BMS: SF WuR) dominieren wirtschaftswissenschaftliche Konzepte, allerdings weniger ausgeprägt als im Schwerpunktfach WuR des gymnasialen Bildungsgangs. Sozialwissenschaftliche Konzepte sind im Fach WuR als Lerninhalte nicht vorhanden, aber sie sind im Fach ‚Geschichte und Politik‘ angesiedelt. Im Ergänzungsfach WuR (BMS: EF WuR) findet sich ein ähnliches Muster, obschon bei drei Kategorien die Lerninhalte weniger ausgeprägt vorhanden sind.

Das Schwerpunktfach WuR des gymnasialen Bildungsgangs (gymMS: SF WuR) zeigt ein spiegelbildliches Muster zum Lernbereich ‚Gesellschaft‘ des nicht-kaufmännischen Bildungsgangs: wirtschaftswissenschaftliche Konzepte sind vollständig/detailliert vorhanden, hingegen sind sozialwissenschaftliche Konzepte bloss ansatzweise/rudimentär vorhanden. Im Einführungsfach WuR (gymMS: Einf. WuR) kommen neun Kategorien ansatzweise/rudimentär vor: acht wirtschaftswissenschaftliche und ein sozialwissenschaftliches. Sozialwissenschaftliche Konzepte finden sich auch nicht als Lerninhalte im Fach ‚Geschichte‘, obschon der Lehrplan darauf verweist, dass es einer Absprache der zuständigen Lehrer*innen des Einführungsfachs WuR und des Fachs Geschichte bedarf, wo und wie das staatskundliche Grundwissen (Institutionen, Abläufe etc.) vermittelt wird (ST.GALLEN, 2006, S. 70, S. 81). Diese Gewichtung widerspiegelt die monodisziplinäre Orientierung bzw. die traditionell wirtschaftswissenschaftliche Ausrichtung des Fachs WuR, obschon gemäss Rahmenlehrplan ein integrativer Unterricht angestrebt werden soll (vgl. EDK, 1994, S. 76) und der Schullehrplan von einem ‚Integrationsfach‘ spricht (vgl. ST.GALLEN, 2006, S. 85).

Über alle Bildungsgänge bzw. Fächer hinweg erfahren die Kategorien ‚Knappheit‘ (9 Punkte), ‚Wirtschaftskreislauf und Wirtschaftsleistung‘ (9 Punkte), ‚Konjunktur,

Tab. 4. Bewertung der Lerninhalte hinsichtlich sozialwissenschaftlicher Konzepte

Nr.	Kategorie: sozialwissenschaftliches Konzept	Bildungsgang					
		BFS: Ges.	kfmBFS: WuG	BMS: EF WuR	BMS: SF WuR	gymMS: Einf. WuR	gymMS: SF WuR
1	Knappheit	●	●	●	●	●	●
2	Markt und Preis	●	●	●	●	●	●
3	Markt und Wettbewerb	●	○	○	●	●	●
4	Wirtschaftsordnungen	○	○	●	●	○	●
5	Wirtschaftspolitik	○	●	○	○	●	●
6	Wirtschaftskreislauf, Wirtschaftsleistung	●	●	●	●	○	●
7	Konjunktur, Entwicklung und Strukturwandel	●	●	●	●	●	●
8	Beschäftigung, Arbeitslosigkeit und Arbeitsmarktpolitik	○	●	○	●	○	●
9	Preisstabilität, Geldwertstörungen und Geldpolitik	●	●	●	●	●	●
10	Staatshaushalt und Fiskalpolitik	●	●	●	●	●	●
11	Globalisierung, Aussenwirtschaft und Europapolitik	●	●	●	●	●	●
12	Einkommensverteilung, soziale Ungleichheit und Sozialpolitik	●	●	○	○	○	●
13	Ökologie und Umweltpolitik	●	●	○	○	○	●
14	Migration und Entwicklungspolitik	●	○	○	○	○	●
15	Rechtsordnung und Rechtsgebiete	●	●	●	●	●	●
16	Politische Institutionen	●	●	●	●	??	●
17	Politische Prozesse, politische Rechte	●	●	●	●	??	●
18	Meinungsbildung, Interessenvertretung	●	●	●	●	○	●

Ratingskala: ○ = nicht vorhanden, ● = ansatzweise vorhanden/rudimentär beschrieben, ● = vollständig vorhanden/detailliert beschrieben, ● = im Fach ‚Geschichte‘ bzw. ‚Geschichte und Politik‘ vorhanden.

Bildungsgang/Schulform: BFS = nicht-kaufmännische Berufsfachschule, kfmBFS = kaufmännische Berufsfachschule, BMS = Berufsmaturitätsschule, gymMS = gymnasiale Maturitätsschule.

Fach/Lernbereich: Ges. = Gesellschaft, WuG = Wirtschaft und Gesellschaft, WuR = Wirtschaft und Recht; SF = Schwerpunktfach, EF = Ergänzungsfach, Einf. = Einführungsfach.

Quelle: Eigene Auswertung und Darstellung basierend auf diversen Lehrplänen der Sekundarstufe II (SBFI, 2012; SKKAB, 2011b; ST.GALLEN, 2006, 2008).

Entwicklung und Strukturwandel' (9 Punkte), ‚Preisstabilität, Geldwertstörungen und Geldpolitik‘ (10 Punkte), ‚Globalisierung, Aussenwirtschaft und Europapolitik‘ (10 Punkte) sowie ‚Rechtsordnung und Rechtsgebiete‘ (12 Punkte) die grösste Gewichtung. Die geringste Gewichtung haben die Kategorien ‚Wirtschaftspolitik‘ (4 Punkte), ‚Beschäftigung, Arbeitslosigkeit und Arbeitsmarktpolitik‘ (4 Punkte), ‚Einkommensverteilung, soziale Ungleichheit und Sozialpolitik‘ (4 Punkte) sowie ‚Migration und Entwicklungspolitik‘ (2 Punkte).

4.3.2 Bewertung nach lebenssituationalen Kategorien (sozioökonomische Problemsituationen)

Die Analyse der Lerninhalte nach lebenssituationalen Kategorien zeigt, dass es zwischen den Bildungsgängen geringere Unterschiede gibt als innerhalb der Bildungsgänge (vgl. Tabelle 5). Im Lernbereich ‚Gesellschaft‘ des nicht-kaufmännischen Bildungsgangs (BFS: Ges.) sind 14 von 17 sozioökonomische Problemsituationen implizit oder explizit als Lerninhalte vorhanden. Dies lässt sich mit der themenorientierten Struktur des allgemeinbildenden Unterrichts erklären: viele dieser Themen greifen wirtschaftliche, soziale und ökologische Problemstellungen auf.

Doch auch in den Fächern/Lernbereichen mit disziplinärer Struktur lassen sich sozioökonomische Problemsituationen implizit oder explizit als Lerninhalte erkennen: Im Lernbereich WuG des kaufmännischen Bildungsgangs (kfmBFS: WuG) sind es 11, im Schwerpunktfach WuR des Bildungsgangs Berufsmaturität (BMS: SF WuR) und des gymnasialen Bildungsgangs (gymMS: SF WuR) je 13. Im Gegensatz dazu kommen im Einführungsfach WuR des Bildungsgangs Berufsmaturität (BMS: EF WuR) implizit fünf sozioökonomische Problemsituationen vor und im Einführungsfach WuR des gymnasialen Bildungsgangs (gymMS: Einf. WuR) implizit drei. Eine Erklärung hierfür könnte in der viel geringeren Studentafel des Einführungs- bzw. Ergänzungsfachs WuR im Vergleich zum Schwerpunktfach WuR liegen (vgl. Abschnitt 4.1).

Betrachtet man die sozioökonomischen Problemsituationen über alle Bildungsgänge hinweg, ergibt sich folgende Rangliste: Am häufigsten vorhanden sind die Problemsituationen Bilaterale Abkommen (9 Punkte), Arbeitslosigkeit (8 Punkte), Altersvorsorge (7 Punkte) und Gehaltsgerechtigkeit (7 Punkte); am wenigsten häufig Flüchtlingsströme (3 Punkte), Strassenverkehr (3 Punkte), Service Public (2 Punkte), Konsumentenschutz (2 Punkte), Agrarproduktion (1 Punkt); nicht vorhanden ist öffentlicher Verkehr.



Tab 5. Bewertung der Lerninhalte hinsichtlich sozioökonomischer Problemsituationen

Nr.	Kategorie: sozioökonomische Problemsituation	Bildungsgang					
		BFS: Ges.	kfmBFS: WuG	BMS: EF WuR	BMS: SF WuR	gymMS: Einf. WuR	gymMS: SF WuR
1	Gehaltsgerechtigkeit	●	●	●	●	○	●
2	Energieversorgung	●	●	○	●	○	○
3	Umwelt-/Klimaschutz	●	●	○	●	○	●
4	Staatsverschuldung	○	●	○	●	●	●
5	Steuerwettbewerb/Finanzausgleich	●	●	○	●	○	●
6	Krankenversicherung	●	●	○	●	○	●
7	Bilaterale Abkommen Schweiz-EU	●	●	●	●	●	●
8	Agrarhandel	●	●	●	●	●	●
9	Agrarproduktion	●	○	○	○	○	○
10	Flüchtlingsströme	●	○	○	○	○	●
11	Wohnungsmarkt/Mietpreise	●	●	●	●	○	●
12	Altersvorsorge	●	●	○	●	○	●
13	Arbeitslosigkeit	●	●	●	●	○	●
14	Strassenverkehr	●	○	○	●	○	●
15	Öffentlicher Verkehr	○	○	○	○	○	○
16	Service Public	○	○	○	○	○	●
17	Konsumentenschutz	●	○	○	●	○	○

Ratingskala: ○ = nicht vorhanden, ● = implizit vorhanden, ● = explizit vorhanden.

Bildungsgang/Schulform: BFS = nicht-kaufmännische Berufsfachschule, kfmBFS = kaufmännische Berufsfachschule, BMS = Berufsmaturitätsschule, gymMS = gymnasiale Maturitätsschule.

Fach/Lernbereich: Ges. = Gesellschaft, WuG = Wirtschaft und Gesellschaft, WuR = Wirtschaft und Recht; SF = Schwerpunktfach, EF = Ergänzungsfach, Einf. = Einführungsfach.

Quelle: Eigene Auswertung und Darstellung basierend auf diversen Lehrplänen der Sekundarstufe II (SBFI, 2012; SKKAB, 2011b; ST.GALLEN, 2006, 2008).

5 Zusammenfassung und Diskussion

Das Ziel dieses Beitrages war es, die curriculare Ausgestaltung der ökonomischen Bildung in den verschiedenen Bildungsgängen auf der Sekundarstufe II in der Deutschschweiz vergleichend zu untersuchen. Es wurden vier Bildungsgänge berücksichtigt und entsprechende Rahmenlehrpläne bzw. Schullehrpläne ausgewählt. Mittels einer genuinen Dokumentenanalyse bzw. qualitativen Inhaltsanalyse wurden die Lehrpläne hinsichtlich Stundentafel, Fachstruktur, Bildungsziele und Lerninhalte untersucht. Für die Analyse der Lerninhalte wurden ein fachwissenschaftliches und ein lebenssituationales Kategoriensystem angewandt.

This material is under copyright. Any use outside of the narrow boundaries of copyright law is illegal and may be prosecuted.

This applies in particular to copies, translations, microfilming as well as storage and processing in electronic systems.

© Franz Steiner Verlag, Stuttgart 2021

Im Ergebnis offenbart die vergleichende Analyse der Lehrpläne ein heterogenes Bild. Die *Studenten*tafel unterscheidet sich enorm zwischen und innerhalb der Bildungsgänge, wobei die Unterschiede innerhalb der Bildungsgänge auf die Systemlogik von Schwerpunkt-, Ergänzungs- bzw. Einführungsfach zurückzuführen ist. Die *Fachstruktur* ist für kaufmännische Berufsfachschulen, Berufsmaturitätsschulen und gymnasiale Maturitätsschulen vergleichbar und disziplinär ausgerichtet, d.h. wirtschafts- und rechtswissenschaftlich. Für nicht-kaufmännische Berufsfachschulen ist sie thematisch ausgerichtet und insofern schwierig mit den anderen drei vergleichbar.

In den *Bildungszielen* der jeweiligen Fächer/Lernbereiche lässt sich mehrheitlich das Bildungsideal des ‚mündigen Wirtschaftsbürgers‘ erkennen. Jedoch finden sich in den Bildungszielen unterschiedliche Abstraktions- und Referenzebenen: konzeptionsorientiert, inhaltsorientiert, kompetenzorientiert. Dies lässt sich wohl damit erklären, dass die vorliegenden Lehrpläne von unterschiedlichen Bildungsakteuren und zu unterschiedlichen Zeitpunkten entwickelt wurden.

Die *Lerninhalte* der ökonomischen Bildung unterscheiden sich zwischen und innerhalb der verschiedenen Fächer/Lernbereiche der Bildungsgänge erheblich. Nach fachwissenschaftlichen Kategorien bewertet sind im Fach/Lernbereich ‚Wirtschaft und Recht‘ wirtschaftswissenschaftliche Konzepte als Lerninhalte dominierend, im Fach/Lernbereich ‚Wirtschaft und Gesellschaft‘ sind wirtschafts- und sozialwissenschaftliche Konzepte gleichermaßen vorhanden, im Lernbereich ‚Gesellschaft‘ sind sozialwissenschaftliche Konzepte vorherrschend. Dies legt die Schlussfolgerung nahe, dass die Gewichtung der fachwissenschaftlichen Lerninhalte (wirtschafts- und sozialwissenschaftlichen Konzepte) mit der Fachstruktur einhergeht: ‚Gesellschaft‘ ist bereiter angelegt als ‚Recht‘. Nach lebenssituationalen Kategorien bewertet kommen in den Lernbereichen ‚Wirtschaft und Gesellschaft‘ und ‚Gesellschaft‘ sowie im Schwerpunktfach ‚Wirtschaft und Recht‘ häufiger sozioökonomische Problemsituationen als Lerninhalte vor als im Ergänzungs- bzw. Einführungsfach ‚Wirtschaft und Recht‘. Es scheint jedoch zufällig, welche lebenssituationalen Lerninhalte (sozioökonomischen Problemsituationen) über alle Bildungsgänge hinweg und innerhalb eines Bildungsgangs explizit oder implizit auftauchen. Daraus kann geschlossen werden, dass die lebenssituationalen Lerninhalte weder theoretisch noch empirisch ermittelt, ausgewählt und begründet sind (vgl. REETZ, 1984, 2003).

Die Ergebnisse zu den Lerninhalten in den Lehrplänen sollten angesichts der Datengrundlage vorsichtig interpretiert werden. Für die Analyse der Lerninhalte wurden nämlich bei zwei Bildungsgängen (nicht-kaufmännisch, gymnasial) exemplarisch die Schullehrpläne eines einzigen Kantons beigezogen. Ob die oben dargestellten Ergebnisse auf andere Deutschschweizer Kantone übertragbar und somit verallgemeinerbar sind, lässt sich nicht abschliessend feststellen. Hierfür bedarf es weiterer empirischer Studien, die z. B. die Variation der Lerninhalte in den kantonalen Schullehrplänen untersuchen.

Des Weiteren dürfen die Ergebnisse zu den Lerninhalten in den Lehrplänen nicht vorbehaltlos als *Unterricht* interpretiert werden. Aus der Festlegung und Gewichtung der Lerninhalte kann nicht geschlossen werden, inwiefern wirtschafts- und sozialwis-

senschaftliche Konzepte im Unterricht problem- und handlungsorientiert vermittelt/angeeignet werden. Die Detailliertheit und Explizitheit der Lerninhalte in den Lehrplänen kann entweder ein Indiz dafür sein, in welcher Breite und Tiefe die Lerninhalte im Unterricht vermittelt/angeeignet werden sollen, oder wie viel Freiheit den Lehrer*innen für den Unterricht zugestanden wird (sog. Lehrplanfreiheit).

6 Ausblick

Für die Curriculumsforschung zur ökonomischen Bildung in der Schweiz ergeben sich mit der vorliegenden Studie weitere Perspektiven. Zum einen müssten weitere Lehrplananalysen durchgeführt werden, um die curriculare Verankerung der ökonomischen Bildung in einem grösseren bildungspolitischen Kontext zu erfassen. Hierbei böte sich z. B. die Analyse der schweizweiten gymnasialen Schullehrpläne hinsichtlich Bildungsziele und Lerninhalte im sprachkulturellen Vergleich an, oder die Analyse der kaufmännischen Schullehrpläne hinsichtlich Fachstruktur im historischen Vergleich.

Zum anderen müsste ein schulstufen- und schulformübergreifendes Kerncurriculum für die ökonomische Bildung entwickelt werden, um eine *kompetenzorientierte, multidisziplinäre und lebenssituationale* ökonomischen Bildung zu ermöglichen und einen Minimal-Standard zu gewährleisten. Ausgehend von diesem Kerncurriculum können für die Bildungsgänge spezifische Lehrpläne entwickelt werden. Ein solches Kerncurriculum scheint nicht nur sinnvoll, sondern auch notwendig angesichts der Bedeutung der Sekundarstufe II für die berufliche Qualifikation und gesellschaftliche Partizipation und im Hinblick auf die anstehenden Bildungsreformen²² und Lehrplanrevisionen²³ in den Bildungsgängen der Sekundarstufe II in der Schweiz. Wenn sich hierbei fachdidaktische Forschung und Praxis finden, eröffnet sich für die Domäne der ökonomischen Bildung in der Schweiz ein bisher brachliegendes Potenzial.

22 Für die Berufe ‚Kaufrau/Kaufmann EFZ‘ und ‚Detailhandelsfachfrau/Detailhandelsfachmann EFZ‘ wurden von den jeweiligen Organisationen der Arbeitswelt im 2018 die Reformprojekte ‚Kaufleute 2022‘ und ‚verkauf 2022‘ lanciert (vgl. SKKAB, 2018). Bestandteil der Reformprojekte sind u. a. eine umfassende Berufsfeldanalyse, um berufliche Handlungskompetenzen zu identifizieren, eine Revision des Bildungsplans, um ausgehend von den beruflichen Handlungskompetenzen Leistungsziele für die drei Lernorte Ausbildungsbetrieb, überbetriebliche Kurse, Berufsfachschule zu formulieren. Dieser lernortübergreifende und handlungskompetenzorientierte Ansatz stellt einen Paradigmenwechsel für die kaufmännische Grundbildung dar und hat weitreichende Konsequenzen für die kaufmännischen Berufsfachschulen (Ackermann, angenommen).

23 In der beruflichen Grundbildung läuft derzeit ein Review-Verfahren, das den Rahmenlehrplan für den allgemeinbildenden Unterricht im Projekt ‚Allgemeinbildung 2030‘ evaluiert. Für die gymnasiale Bildung wurde im 2018 das Projekt ‚Weiterentwicklung der gymnasialen Maturität‘ lanciert (vgl. EDK, 2018, 2020): Es soll eine Überarbeitung des Maturitäts-Anerkennungsreglements (MAR) und des Rahmenlehrplans für Maturitätsschulen (EDK, 1994) geprüft bzw. umgesetzt sowie eine dritte Evaluation der gymnasialen Maturität (EVAMAR III) geplant werden. Im Hinblick darauf wurde kürzlich ein Positionspapier mit Forderungen und Begründungen für eine Stärkung des Fachs ‚Grundlagen in Wirtschaft und Recht‘ publiziert (vgl. SVWR, 2020).

Literatur

- ACKERMANN, N. (2019). *Wirtschaftsbürgerliche Kompetenz Deutschschweizer Gymnasiastinnen und Gymnasiasten: Kompetenzmodellierung, Testentwicklung und evidenzbasierte Validierung*. Dissertation. Universität Zürich, Zürich. Online unter: <https://doi.org/10.5167/uzh-175377> (15.10.2019)
- ACKERMANN, N. (angenommen). „Fit für die digitale Arbeitswelt“: Didaktische Implikationen der Reform „Kaufleute 2022“ für die kaufmännischen Berufsfachschulen und die Lehrer*innenbildung. In C. CADUFF (Hrsg.), *Perspektiven auf den Lernort Berufsfachschule*. Bern: hep.
- ACKERMANN, N. (im Druck). Zum Bildungsideal des ‚mündigen Wirtschaftsbürgers‘: Kompetenzmodell für ökonomische Bildung und Domänenanalyse des gesamtgesellschaftlichen/gesamtwirtschaftlichen Lebensbereichs. In: R. HEDTKE / C. FRIDRICH (Hrsg.), *Wirtschaft und Gesellschaft: Herausforderungen für Sozioökonomie sowie sozioökonomische und politische Bildung*: Springer VS.
- ACKERMANN, N. / EBERLE, F. (2016). Financial Literacy in Switzerland. In: C. APREA / E. WUTTKE / K. BREUER / N. K. KOH / P. DAVIES / B. GREIMEL-FUHRMANN / J. S. LOPUS (Hrsg.), *International Handbook of Financial Literacy* (S. 341–355). Singapore: Springer.
- ALBERS, H.-J. (1988). Ökonomische Bildung und Allgemeinbildung. In: BföB (Hrsg.), *Ökonomische Bildung: Aufgabe für die Zukunft* (S. 1–15). Bergisch Gladbach: Verlag Thomas Hobein.
- ALBERS, H.-J. (1995). Handlungsorientierung und ökonomische Bildung. In: H.-J. ALBERS (Hrsg.), *Handlungsorientierung und ökonomische Bildung* (S. 1–22). Bergisch Gladbach: Thomas Hobein.
- ANDERSON, L. W. / KRATHWOHL, D. R. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Addison-Wesley.
- BECK, K. (1989). Ökonomische Bildung – Zur Anatomie eines wirtschaftspädagogischen Begriffs. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 85(7), 579–596.
- BERN (2005). *Lehrplan gymnasialer Bildungsgang, 9.–12. Schuljahr, in Kraft seit 01.08.2006*. Bern: Erziehungsdirektion des Kantons Bern.
- D-EDK (2014). *Lehrplan 21 (Freigegebene Vorlage vom 31.10.2014, bereinigte Fassung vom 29.02.2016)*. Bern: Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz. Online unter: https://v-fe.lehrplan.ch/container/V_FE_DE_Gesamtausgabe.pdf (08.07.2018)
- DEGEN, D. / LEUMANN, S. / KELLER, A. / GUT, J. (2019). Konstituierende Elemente der Berufsfelddidaktik – spezifische Charakteristika und Unterschiede. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Spezial 16: Berufsfelddidaktik in der Schweiz*, hrsg. v. A. BARABASCH / C. BAUMELER, 1–23. Online unter: https://www.bwpat.de/spezial16/degen_etal_spezial16.pdf (18.11.2019)
- DEQUECH, D. (2012). Post Keynesianism, Heterodoxy and Mainstream Economics. *Review of Political Economy*, 24(1), 353–368.
- DERNBACH-STOLZ, S. / FREIDORFER-KABASHI, L. / GONON, P. (2019). Berufs- und Lernfelddidaktik in der Schweiz, Österreich und Südtirol. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Spezial 16: Berufsfelddidaktik in der Schweiz*, hrsg. v. A. BARABASCH / C. BAUMELER, 1–17. Online unter: https://www.bwpat.de/spezial16/dernbach-stolz_etal_spezial16.pdf (18.11.2019)
- DÖRING, N. / BORTZ, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5., vollständig überarbeitete, aktualisierte und erweiterte Auflage). Berlin: Springer VS.
- DUBS, R. (1985). *Kleine Unterrichtslehre für den Lernbereich Wirtschaft, Recht, Staat und Gesellschaft*. Aarau: Verlag Sauerländer.
- DUBS, R. (1997). Das Grundlagenfach ‚Wirtschaft und Recht‘ an Gymnasien. *Schweizerische Zeitschrift für kaufmännisches Bildungswesen*, 91(2), 101–122.
- DUBS, R. (2001). Wirtschaftsbürgerliche Bildung: Überlegungen zu einem alten Postulat. *sowi-onlinejournal*, 2/2001. Online unter: <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: L. LUDWIG / H. LUCKAS / F. HAMBURGER / S. AUFENANGER (Hrsg.), *Bildung in der Demokratie II: Tendenzen – Diskurse – Praktiken* (S. 191–206). Opladen: Barbara Budrich.
- DUBS, R. (2013). Ökonomische Allgemeinbildung in der Sekundarstufe II. In: T. RETZMANN (Hrsg.), *Ökonomische Allgemeinbildung in der Sekundarstufe II: Konzepte, Analysen und empirische Befunde* (S. 13–25). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- EBERLE, F. (2006). Zur Bedeutung von Wirtschaft und Recht in der gymnasialen Bildung. *Gymnasium Helveticum* (3), 16–23.
- EBERLE, F. (2015). Die Förderung ökonomischer Kompetenzen zwischen normativem Anspruch und empirischer Rationalität: Am Beispiel der Schweizer Sekundarstufe II. *Empirische Pädagogik*, 29(1), 10–34.
- EBERLE, F. / BRÜGGENBROCK, C. (2013). *Bildung am Gymnasium*. Bern: EDK.
- EDK (1994). Rahmenlehrplan für die Maturitätsschulen vom 9. Juni 1994. Empfehlung an die Kantone gemäss Art. 3 des Schulkonkordats vom 29. Oktober 1970. Mit Handreichung zur Umsetzung. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- EDK (2018). Weiterentwicklung der gymnasialen Maturität: Mandat für Projektphase I vom 06.09.2018: Auslegeordnung zu den Referenztexten. Medienmitteilung. Online unter: <https://www.edk.ch/dyn/12475.php> (08.05.2020)
- EDK (2020). Weiterentwicklung der gymnasialen Maturität: Mandat für Projektphase II vom 30.01.2020: Projektorganisation. Medienmitteilung. Online unter: <https://www.edk.ch/dyn/12475.php> (08.05.2020)
- FISCHER, A. / ZURSTRASSEN, B. (Hrsg.). (2014). *Sozioökonomische Bildung*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- FLICK, U. (2014). Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. In: N. BAUR / J. BLASIUS (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 411–423). Wiesbaden: Springer.
- FÖRSTER, M. / BRÜCKNER, S. / HAPP, R. / BECK, K. / ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA, O. (2017). Strukturanalyse eines kognitiven Messinstruments im Multiple Choice-Format. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 113(3), 366–396.
- FORSTMOSER, P. / VOGT, H.-U. (2012). *Einführung in das Recht* (5., vollständig überarbeitete und stark erweiterte Auflage). Bern: Stämpfli Verlag.
- GRÜNDLER, A.-L. / TATAVITTO, M. (2016). *Die curricularen Veränderungen der kaufmännischen Grundbildung E-Profil im Bereich Wirtschaft und Gesellschaft in den letzten 30 Jahren: Ein Vergleich zwischen der Bildungsverordnung 2012, der neuen kaufmännischen Grundbildung 2003 und dem KV 1986*. Universität St.Gallen, St.Gallen.
- HAUSHEER, H. / AEBI-MÜLLER, R. E. (2016). *Das Personenrecht des Schweizerischen Zivilgesetzbuches* (4. Auflage). Bern: Stämpfli Verlag.
- HEDTKE, R. (2006). Sozialwissenschaftliche ökonomische Bildung. In: A. FISCHER (Hrsg.), *Ökonomische Bildung – quo vadis?* (S. 95–119). Bielefeld: Bertelsmann.
- HEDTKE, R. (2015). *Was ist und wozu Sozioökonomie?* Wiesbaden: Springer VS.
- HEDTKE, R. (2018). *Das Sozioökonomische Curriculum*. Frankfurt a. M.: Wochenschau Verlag.
- HEISE, A. / THIEME, S. (2016). The Short Rise and Long Fall of Heterodox Economics in Germany After the 1970s: Explorations in a Scientific Field of Power and Struggle. *Journal of Economic Issues*, 50(4), 1105–1130. doi:10.1080/00213624.2016.1249752
- HIRTE, K. / THIEME, S. (2013). *Mainstream, Orthodoxie und Heterodoxie: Zur Debatte um die Ausrichtung sowie einer Klassifizierung der Wirtschaftswissenschaften*. ICAE Working Paper Series, No 16.
- KAISER, F.-J. / KAMINSKI, H. (2012). *Methodik des Ökonomie-Unterrichts: Grundlagen eines handlungsorientierten Lernkonzepts* (4., vollständig überarbeitete Auflage). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

- KAMINSKI, H. (1997). Neue Institutionenökonomik und ökonomische Bildung. In: K.-P. KRUBER (Hrsg.), *Konzeptionelle Ansätze ökonomischer Bildung* (S. 129–160). Bergisch-Gladbach: Hobein.
- KAMINSKI, H. (2017). *Fachdidaktik der ökonomischen Bildung*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- KAMINSKI, H. / EGGERT, K. (2008). *Konzeption für die ökonomische Bildung als Allgemeinbildung von der Primarstufe bis zur Sekundarstufe II*. Berlin: Bundesverband der deutschen Banken.
- KARPE, J. / KROL, G.-J. (1997). Ökonomische Verhaltenstheorie, Theorie der Institutionen und ökonomische Bildung. In: K.-P. KRUBER (Hrsg.), *Konzeptionelle Ansätze ökonomischer Bildung* (S. 75–102). Bergisch-Gladbach: Hobein.
- KARPE, J. / KROL, G.-J. (1999). Funktionsbedingungen moderner Gesellschaften und Neue Institutionenökonomik als Herausforderungen für die ökonomische Bildung. In: G.-J. KROL / K.-P. KRUBER (Hrsg.), *Die Marktwirtschaft an der Schwelle zum 21. Jahrhundert: Neue Aufgaben für die ökonomische Bildung?* (S. 21–48). Bergisch Gladbach: Hobein.
- KÖNIG, M. / SIEGRIST, H. / VETTERLI, R. (1985). *Warten und Aufrücken: Die Angestellten in der Schweiz 1870–1950*. Zürich: Chronos.
- KROL, G.-J. (2001). „Ökonomische Bildung“ ohne „Ökonomik“? Zur Bildungsrelevanz des ökonomischen Denkansatzes. *sowi-onlinejournal*, 1/2001, 20–30. Online unter: <https://www.sowi-online.de/sites/default/files/krol.pdf> (11.07.2018)
- KRUBER, K.-P. (1997). Stoffstrukturen und didaktische Kategorien zur Gegenstandsbestimmung ökonomischer Bildung. In: K.-P. KRUBER (Hrsg.), *Konzeptionelle Ansätze ökonomischer Bildung* (S. 55–74). Bergisch-Gladbach: Hobein.
- KRUBER, K.-P. (2000). Kategoriale Wirtschaftsdidaktik: der Zugang zur ökonomischen Bildung. *Gegenwartskunde*, 49(3), 285–295.
- KRUBER, K.-P. (2005). Ökonomische und politische Bildung – der mehrperspektivische Zugriff auf Wirtschaft und Politik. In: D. KAHSNITZ (Hrsg.), *Integration von politischer und ökonomischer Bildung?* (S. 75–109). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- LAVOIE, M. (2012). Perspectives for Post-Keynesian Economics. *Review of Political Economy*, 24(2), 321–335.
- LAWSON, T. (2003). *Reorienting Economics*. London: Routledge.
- LAWSON, T. (2006). The nature of heterodox economics. *Cambridge Journal of Economics*, 30(4), 483–505. doi:10.1093/cje/bei093
- LAWSON, T. (2013). What is this 'school' called neoclassical economics? *Cambridge Journal of Economics*, 37(5), 947–983.
- LEE, F. S. (2012). Heterodox Economics and its Critics. *Review of Political Economy*, 24(2), 337–351.
- MACHA, K. (2019). Lernziel Ökonomisierung? Eine computerlinguistische Analyse der Lehrpläne zur ökonomischen Bildung an allgemeinbildenden Schulen aller Bundesländer in Deutschland. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 35, 1–22.
- MARX, A. (2015). *Ökonomische Bildung an allgemeinbildenden Schulen in Deutschland. Bestandsaufnahme und Bewertung der ministeriellen Vorgaben*. Dissertation. Universität Münster. Berlin: LIT.
- MAURER, M. / HAUSER, K. (2019). Die institutionellen Voraussetzungen der Ausdifferenzierung von Didaktiken in der Berufsbildung: Ein Beitrag zur Theoriebildung, ausgehend von drei Berufsausbildungen in der Schweiz. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Spezial 16: Berufsfelddidaktik in der Schweiz*, hrsg. v. A. BARABASCH / C. BAUMELER, 1–16. Online unter: https://www.bwpat.de/spezial16/maurer_hauser_spezial16.pdf (18.11.2019)
- MAY, H. (2010). *Didaktik der ökonomischen Bildung (8. Auflage)*. München: De Gruyter Oldenbourg.
- MAYRING, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse (12. Auflage)*. Weinheim: Beltz.
- MIDDELSCHULTE, H. / KAHLE, P. (2019). Ökonomisierung der sozialwissenschaftlichen Bildung? Anwendung eines konventionentheoretischen Diktionärs zur massentextanalytischen Untersuchung einer bildungspolitischen Debatte. In: C. IMDORF / R. J. LEEMANN / P. GONON

- (Hrsg.), *Bildung und Konventionen: Die „Economie des conventions“ in der Bildungsforschung* (S. 255–280). Wiesbaden: Springer VS.
- OCHS, D. / STEINMANN, B. (1978). Beitrag der Ökonomie zu einem sozialwissenschaftlichen Curriculum. In: E. FORNDRAN / H. J. HUMMEL / H. SÜSSMUTH (Hrsg.), *Studiengang Sozialwissenschaften: Zur Definition eines Faches* (S. 186–223). Düsseldorf: Schwann-Bagel.
- ÖTSCH, W. O. (2018). *Mythos Markt. Mythos Neoklassik: Das Elend des Marktfundamentalismus*. Marburg: Metropolis.
- REETZ, L. (1984). *Wirtschaftsdidaktik: eine Einführung in Theorie und Praxis wirtschaftsberuflicher Curriculumentwicklung und Unterrichtsgestaltung*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- REETZ, L. (2003). Prinzipien der Ermittlung, Auswahl und Begründung relevanter Lernziele und Inhalte. In: F.-J. KAISER / H. KAMINSKI (Hrsg.), *Wirtschaftsdidaktik* (S. 99–124). Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- REINISCH, H. (2017). Prinzipien und Orientierungen ohne Ende: Notizen zur Entwicklung des Diskurses zur Unterrichtsplanung in der wirtschaftsberuflichen Didaktik. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Profil 5: Entwicklung, Evaluation und Qualitätsmanagement von beruflichem Lehren und Lernen, Digitale Festschrift für Hermann G. Ebner*, hrsg. v. S. MATTHÄUS / C. APREA, D. IFENTHALER / J. SEIFRIED, 1–18. Online unter: http://www.bwpat.de/profil5/reinisch_profil5.pdf (05.09.2020)
- RINALDI, S. / MOODY, Z. / DARBELLAY, F. (2020). Children's Human Rights Education in Swiss Curricula: An Intercultural Perspective into Educational Concepts. *Swiss Journal of Educational Research*, 42(1), 64–83. doi:10.24452/sjer.42.1.5
- ROBINSON, S. B. (1967). *Bildungsreform als Revision des Curriculum*. Neuwied: Luchterhand Verlag.
- SBFI (2006). Rahmenlehrplan für den allgemeinbildenden Unterricht in der beruflichen Grundbildung vom 13.12.2006. Bern: Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation.
- SBFI (2012). Rahmenlehrplan für die Berufsmaturität vom 18.12.2012. Bern: Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation.
- SCHUMANN, S. / EBERLE, F. / OEPKE, M. / PFLÜGER, M. / GRUBER, C. / PEZZOTTA, D. (2010). *Inhaltsauswahl für den Test zur Erfassung ökonomischen Wissens und Könnens im Projekt „Ökonomische Kompetenzen von Maturandinnen und Maturanden (OEKOMA)“*. Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft (ehem. Institut für Gymnasial- und Berufspädagogik).
- SEEBER, G. / RETZMANN, T. / REMMELE, B. / JONGEBLOED, H.-C. (2012). *Bildungsstandards der ökonomischen Allgemeinbildung: Kompetenzmodell, Aufgaben, Handlungsempfehlungen*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- SIEGFRIED, C. (2016). The Necessity for Well-Founded Teacher Education in Economics – Findings from Curriculum Analyses. In: E. WUTTKE / J. SEIFRIED / S. SCHUMANN (Hrsg.), *Economic Competence and Financial Literacy of Young Adults: Status and Challenges* (S. 211–232). Opladen: Barbara Budrich.
- SIEGFRIED, C. / HANGEN, J. (2020). Formelle Lerngelegenheiten zur Ausbildung ökonomischen Fachwissens: eine bundesweite Lehr- und Modulplananalyse. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Profil 6: Berufliches Lehren und Lernen: Grundlagen, Schwerpunkte und Impulse wirtschaftspädagogischer Forschung, Digitale Festschrift für Eveline Wuttke*, hrsg. v. K. HEINRICHS / K. KÖGLER / C. SIEGFRIED. Online unter: https://www.bwpat.de/profil6_wuttke/siegfried_hangen_profil6.pdf (10.09.2020)
- SKKAB (2011a). Bildungsplan Kauffrau/Kaufmann EFZ vom 26. September 2011 für die betrieblich organisierte Grundbildung (Stand am 1. Juni 2018). Bern: Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation; Schweizerische Konferenz der kaufmännischen Ausbildungs- und Prüfungsbranchen.

- SKKAB (2011b). Leistungszielkatalog Wirtschaft und Gesellschaft W&G (E-Profil) vom 26. September 2011 (Stand am 1. Januar 2017). Bern: Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation; Schweizerische Konferenz der kaufmännischen Ausbildungs- und Prüfungsbranchen.
- SKKAB (2018). Kaufleute 2022: Fit für die digitale Arbeitswelt. Medienmitteilung. Bern, 13. Februar 2018.
- ST.GALLEN (2006). *Lehrplan für das Gymnasium im Kanton St.Gallen (Lehrplan 2008/10)*, in *Vollzug ab 01.08.2006*. St.Gallen: Erziehungsdirektion des Kantons St.Gallen.
- ST.GALLEN (2008). *Lehrplan Grundbildung: Schullehrplan für Allgemeinbildenden Unterricht (ABU) dreijährige Grundbildung (5. unveränderte Auflage 2018)*. St.Gallen: Projektteam Schullehrplan
- STEINMANN, B. (1997). Das Konzept ‚Qualifizierung für Lebenssituationen‘ im Rahmen der ökonomischen Bildung heute. In: K.-P. KRUBER (Hrsg.), *Konzeptionelle Ansätze ökonomischer Bildung* (S. 1–22). Bergisch Gladbach: Hobein.
- SVWR (2020). SVWR-Positionspapier 2020: 240 Lektionen für Grundlagen in Wirtschaft und Recht. Medienmitteilung. St.Gallen, 8. Mai 2020. Online unter: https://www.svwr.ch/fileupload/SVWR_Positionspapier_08_05_2020.pdf (08.05.2020)
- TAFNER, G. (2014). Sozioökonomische Bildung = ökonomische Bildung + Moralerziehung + x. Sozioökonomische Bildung – Wirtschaftspädagogik. In: A. FISCHER / B. ZURSTRASSEN (Hrsg.), *Sozioökonomische Bildung* (S. 285–306). Bonn: Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung.
- TAFNER, G. (2016). Die Unterscheidung von Ökonomie und Ökonomik als die Crux der Ökonomischen Bildung. In: H. ARNDT (Hrsg.), *Das Theorie-Praxis-Verhältnis in der ökonomischen Bildung* (S. 30–42). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- TAFNER, G. (2017). Reflexive Wirtschaftspädagogik – ein neues Selbstverständnis der Disziplin. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Spezial 14: Homo oeconomicus oder Ehrbarer Kaufmann – Reflexionen zum Verhältnis der Wirtschaftspädagogik zu den Wirtschaftswissenschaften*, 1–28. Online unter: http://www.bwpat.de/spezial14/tafner_bwpat_spezial14.pdf (01.10.2018)
- TAFNER, G. (2018a). Ökonomische Bildung ist sozioökonomische Bildung: Grundlagen der Didaktik einer reflexiven Wirtschaftspädagogik. In: T. ENGARTNER / C. FRIDRICH / S. GRAUPE / R. HEDTKE / G. TAFNER (Hrsg.), *Sozioökonomische Bildung und Wissenschaft: Entwicklungslinien und Perspektiven* (S. 109–140). Wiesbaden: Springer VS.
- TAFNER, G. (2018b). Wirtschaft – ein sozioökonomisches, kulturelles und gestaltbares Phänomen. In: B. WEBER (Hrsg.), *Wirksamer Wirtschaftsunterricht (aus der Perspektive von Theorie und Praxis und unterschiedlichen Fachkulturen)* (S. 198–207). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- THIEME, S. (2019). Die Ökonomik als Sozialwissenschaft? Kritische Anmerkungen zur Pluralismus-Debatte. In: S. GRAUPE / W. O. ÖTSCH / F. ROMMEL (Hrsg.), *Spiel-Räume des Denkens: Festschrift zu Ehren von Karl-Heinz Brodbeck* (S. 257–286). Marburg: Metropolis.
- TRAMM, T. / REETZ, L. (2010). Berufliche Curriculumsentwicklung zwischen Persönlichkeits-, Situations- und Wissenschaftsbezug. In: R. NICKOLAUS / G. PÄTZOLD / H. REINISCH / T. TRAMM (Hrsg.), *Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (S. 220–226). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- TSCHANNEN, P. (2016). *Staatsrecht der Schweizerischen Eidgenossenschaft (4. Auflage)*. Bern: Stämpfli Verlag.
- ULRICH, P. (1993). Wirtschaftsethik als Beitrag zur Bildung mündiger Wirtschaftsbürger. *Ethica – Wissenschaft und Verantwortung*, 1, 227–250.
- ULRICH, P. (2001). Wirtschaftsbürgerkunde als Orientierung im politisch-ökonomischen Denken. *sowi-onlinejournal*, 2/2010. Online unter: <https://www.sowi-online.de/sites/default/files/wirtschaftsbuergerkunde-ulrich.pdf> (11.07.2018)

- ULRICH, P. (2005). Sozialökonomische Bildung für mündige Wirtschaftsbürger: Ein programmatischer Entwurf für die gesellschaftliche Rekontextualisierung der wirtschaftswissenschaftlichen Lehre. St.Gallen: Universität St.Gallen, Institut für Wirtschaftsethik.
- VOISARD, F. (2011). *Wirtschaftlich denken und büromässig arbeiten: Die Modell-Schüler kaufmännischer Berufsbildung im Spiegel betriebswirtschaftlicher (Berufs-)Schulbücher. Dissertation.* Bern: hep.
- WEBER, B. (2005). Bildungsstandards, Qualifikationserwartungen und Kerncurricula: Stand und Entwicklungsperspektiven der ökonomischen Bildung. In: DEGöB (Hrsg.), *Standards in der ökonomischen Bildung* (S. 17–50). Bergisch Gladbach: Verlag Thomas Hobbein.
- WEBER, B. (2013). Zwischen Subjekt, Lebenswelt, Wissenschaft und Verantwortung: Ökonomische Bildung im Spannungsfeld der Interessen. *GW-Unterricht*, 132(4), 5–16.
- WEBER, B. (2014). Grundzüge einer Didaktik sozio-ökonomischer Allgemeinbildung. In A. FISCHER / B. ZURSTRASSEN (Hrsg.), *Sozioökonomische Bildung* (S. 128–154). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- WETTSTEIN, E. (1987). *Die Entwicklung der Berufsbildung in der Schweiz.* Aarau: Sauerländer.
- ZIEGLER, B. (2011). Politische und ökonomische Bildung im Lehrplan 21. In: D. KÜBLER / P. KOCH (Hrsg.), *Finanzkrise und Demokratie: Herausforderung für Politik, Recht und Bildung* (S. 93–105). Zürich: Schulthess.

Dank

Die Autorin dankt Thomas Ruoss, Manfred Pfiffner und Claudio Caduff sowie den anonymen Gutachterinnen/Gutachtern für die konstruktiven Rückmeldungen zum Beitrag.

DR. PHIL. NICOLE ACKERMANN

Lehrangestellte an der Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft (IfE), Lehrstuhl für Gymnasial- und Wirtschaftspädagogik, Kantonsschulstrasse 3, CH-8001 Zürich,
E-Mail: nicole.ackermann@ife.uzh.ch

