

2.3 Lehrplananalysen zur Prüfung der curricularen Repräsentanz

Fabio Fortunati, Nina Johanna Welsandt, Fenna Henicz, Hermann Josef Abs & Esther Winther

2.3.1 Relevanz von Lehrplananalysen für die Testentwicklung

Wie in Kapitel 2.2.1 beschrieben, ist das Forschungsfeld der ökonomischen Bildung von unterschiedlichen Denkschulen geprägt. Die heterogenen Vorstellungen zur ökonomischen Bildung zeigen sich auch in der institutionellen Verankerung. Die KMK bezeichnet die ökonomische Bildung zwar als „[...] unverzichtbaren Bestandteil der Allgemeinbildung [...]“, jedoch existieren keine verbindlichen und einheitlichen Bildungsstandards im Vergleich zu anderen Schulfächern wie Mathematik oder Deutsch (KMK, 2008). Dieser Umstand lässt sich für alle gesellschaftswissenschaftlichen Unterrichtsfächer feststellen. Die Vorgabe der Einheitlichen Prüfungsanforderung in der Abiturprüfung (EPA) der KMK in der Fassung von 2006 gibt vor, dass die ökonomische Bildung als Bestandteil eines Fachs im Verbund mit mehreren Fächern oder als einzelnes Schulfach in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächerkanon integriert sein soll (KMK, 2006). Die konkrete Umsetzung obliegt den Bundesländern. Fortunati & Winther (2021) stellen fest, dass die Implementierung der ökonomischen Bildung in der Sekundarstufe I deutliche Unterschiede zwischen den Bundesländern und Schulformen aufweist.

Curriculare Verankerung
in Deutschland

Tabelle 2.3.1 zeigt diese heterogene Integration wirtschaftlicher Inhalte. Die Verankerung ökonomischer Bildung reicht von einer Einzelfachlösung bis zu einem Fachbestandteil meist in Form eines einzelnen Inhaltsfeldes. In manchen Bundesländern, bspw. Rheinland-Pfalz, werden wirtschaftliche Inhalte als Wahlpflichtfach angeboten. Die Vorgaben zum zeitlichen Umfang des Unterrichts von ökonomischen Inhalten in Fächerverbänden oder Fächerbestandteilen variieren ebenfalls erheblich oder werden auf die einzelnen Schulen delegiert. Es kann daher davon ausgegangen werden, dass für den Erwerb ökonomischer Kompetenz der Schüler*innen bis zum Ende der Sekundarstufe I bundesweit betrachtet deutliche Unterschiede in den schulischen Lerngelegenheiten festzustellen sind.

Es ist anzunehmen, dass sich die beobachteten Unterschiede ebenfalls auf die inhaltliche Repräsentanz des Domänenmodells in den verschiedenen Schulformen und Bundesländern auswirken. Da die aktuell vorliegenden Curricula nicht vor dem Hintergrund eines wissenschaftlichen Domänenmodells entwickelt wurden, ist zu überprüfen, ob eine Repräsentanz des konstruierten Domänenmodells in den Curricula der ökonomischen Bildung in ausgewählten Bundesländern zu finden ist und wie sich die Repräsentanz in den einzelnen Bundesländern unterscheidet. Daher ist es für die Entwicklung eines möglichst curricular validen Testinstruments nötig, die curriculare Breite und Tiefe ökonomischer Inhalte anhand von Lehrplananalysen zu bestimmen. Darüber hinaus soll bei der curricularen Analyse ein Vergleich hinsichtlich der Repräsentanz des Domänenmodells in den Curricula Nordrhein-Westfalens mit den in der Analyse einbezogenen Bundesländern hergestellt werden, um bundeslandspezifische Unterschiede bei der Testentwicklung bestimmen und berücksichtigen zu können.

Lehrplanintegration der
ökonomischen Bildung in
Deutschland

Tabelle 2.3.1: Curriculare Implementierung der ökonomischen Bildung in Deutschland

Bundesländer	Schulformen	Kernlehrpläne der Sekundarstufe I	Fächerstruktur
Baden-Württemberg	Hauptschule/Werkrealschule/ Realschule & Gemeinschaftsschule	Wirtschaft/Berufs- und Studienorientierung (2016)	Einzelfach
	Gymnasium		Einzelfach
Bayern	Mittelschule	Wirtschaft und Beruf (Regelklasse) Buchführung (Regel- und Mittlere Reife)	Einzelfach Wahlfach
	Realschule	Wirtschaft und Recht II (8+9) (2020) BWL/Rechnungswesen II (7–10) (2020)	Einzelfach Einzelfach
	Gymnasium	Wirtschaft und Recht (8+9) (2020)	Einzelfach
Berlin-Brandenburg	Integrierte Sekundarschule	Wirtschaft/Arbeit/Technik (2015)	Fächerverbund
Bremen	Oberschule	Wirtschaft/Arbeit/Technik (2012)	Fächerverbund
	Gymnasium	Wirtschaft/Arbeit/Technik (2006)	Fächerverbund
Hamburg	Stadtteilschule	Politik/Gesellschaft/Wirtschaft (2014)	Fächerverbund
	Gymnasium	Politik/Gesellschaft/Wirtschaft (2011)	Fächerverbund
Hessen	Hauptschule	Politik & Wirtschaft	Fächerverbund
	Realschule	Arbeitslehre	Bestandteil eines Fachs
		Arbeitslehre Politik & Wirtschaft	Bestandteil eines Fachs Fächerverbund
	Integrierte Gesamtschule	Arbeitslehre	Bestandteil eines Fachs
Gymnasium	Politik & Wirtschaft	Fächerverbund	
Mecklenburg-Vorpommern	Alle Schularten	Arbeit-Wirtschaft-Technik	Fächerverbund
Niedersachsen	Realschule	Wirtschaft (2009) Profilfach Wirtschaft (2011)	Einzelfach Wahlfach
	Integrierte Gesamtschule	Arbeit-Wirtschaft-Technik (2010)	Fächerverbund
	Gymnasium	Wirtschaft-Politik (2015)	Fächerverbund
Nordrhein-Westfalen	Realschule	Wirtschaft (2020)	Einzelfach
	Gymnasium	Wirtschaft-Politik (2019)	Fächerverbund
	Hauptschule	Wirtschaft und Arbeitswelt (2020)	Einzelfach
	Gesamtschule	Gesellschaftslehre (2020)	Bestandteil eines Fachs
Rheinland-Pfalz	Realschule	Wirtschafts- und Sozialkunde	Wahlpflichtfach
Saarland	Gemeinschaftsschule	Beruf und Wirtschaft	Wahlpflichtfach
	Gymnasium	Sozialkunde/Politik	Bestandteil eines Fachs
Sachsen-Anhalt	Sekundarschule	Wirtschaft Sozialkunde	Wahlpflichtfach Bestandteil eines Fachs
	Gymnasium	Wirtschaftslehre	Wahlpflichtfach
Sachsen	Oberschule	Wirtschaft-Technik-Haushalt/Soziales Gemeinschaftskunde/Rechtserziehung	Fächerverbund Bestandteil eines Fachs
	Gymnasium	Gemeinschaftskunde/Rechtserziehung/ Wirtschaft	Fächerverbund
Thüringen	Regelschule & Gymnasien	Wirtschaft-Recht-Technik Wirtschaft-Umwelt-Europa	Fächerverbund Wahlpflichtfach

2.3.2 Entwicklung eines Kategoriensystems, Auswahl der Curricula und Durchführung der Analyse

Gerade mit Blick auf die unterrichtsbezogene Ausgestaltung zeigt die empirische Bildungsforschung schulformspezifische Unterschiede auf, die sich auch in unterschiedlichen Leistungen der Schüler*innen manifestieren (vgl. hierzu u. a. Baumert et al., 2003; Brunner, 2006; Köller & Baumert, 2001). In Bezug auf Abbildung 2.3.1 der schulform-/bildungsgangspezifischen Unterschiede fließen in das Domänenmodell unterrichtliche und individuelle Bedingungen ein, die inter- und intraindividuelle Unterschiede zwischen den Lernenden vor dem Hintergrund lernpsychologischer Konzepte erklären können:

Schulformspezifische Unterschiede des Lehrens und Lernens

- 1) Der Wissenserwerb beschreibt die durch das Lernen in Schule proximal beteiligten Faktoren und Prozesse.
- 2) Wissensrepräsentation benennt, welcher Gebrauch vom Erlernten gemacht werden soll. Hierbei sind die Gewichtungen von Wissensabruf, Wissensakquisition und Wissensargumentation bedeutsam.
- 3) Instruktionspraxis bezieht sich auf didaktisch-methodische Designs und Lernformen, die vorrangig zum Einsatz kommen.

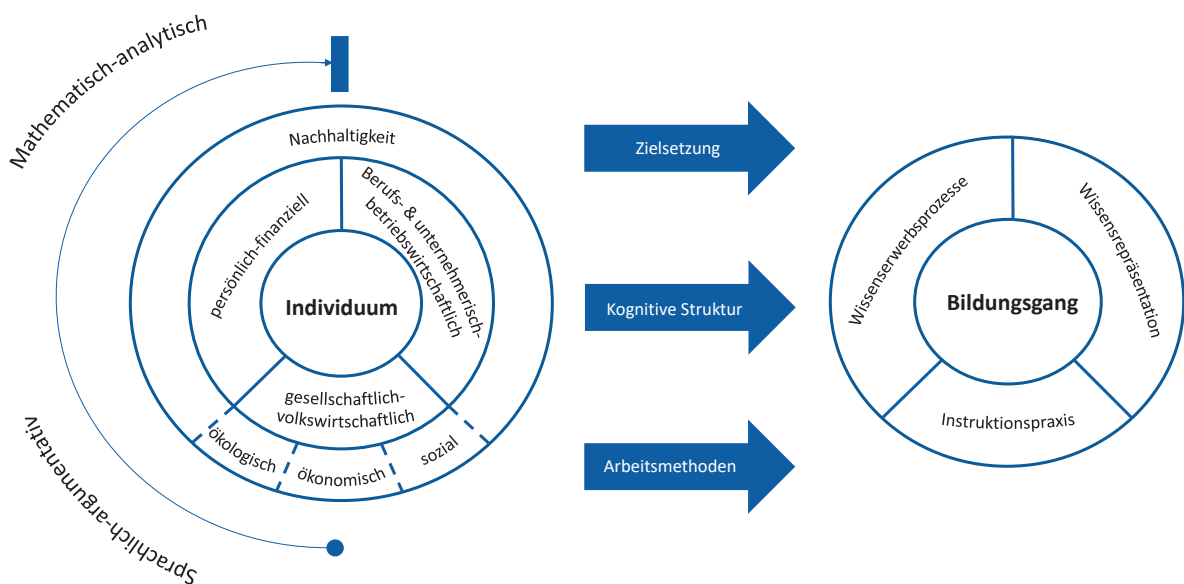


Abbildung 2.3.1: Modell der wirtschaftlichen Domäne und bildungsgangspezifische Adaption

Das Kategoriensystem zur Analyse der Lehrpläne leitet sich deduktiv aus dem projektspezifischen Kompetenzverständnis sowie aus den Struktur- und Prozessebenen des Domänenmodells ab (siehe hierzu Fortunati & Winther, 2021) und orientiert sich an Kriterien zur Genese domänentypischer Lern- und Handlungsanforderungen. Die Kategorien lassen sich für die Prüfung schulform- und stufenabhängiger Unterschiede nutzen. Sie stellen damit ein erstes Set an Kategorien für die Analyse von Curricula dar. Es wird ferner angenommen, dass die Erreichung der Kompetenzziele von instruktionalen Prozessen beeinflusst ist, die sich lernpsychologisch und fachwissenschaftlich beschreiben lassen.

Entwicklung eines Kategoriensystems

Das entwickelte Kategoriensystem differenziert zwischen Struktur- und Prozessebene (siehe Tabelle 2.3.2):

Strukturebene des Kategoriensystems

- Die *Strukturebene* beschreibt die Lebensbereiche, in denen ein Individuum mit wirtschaftlich geprägten Handlungssituationen konfrontiert ist. Für den gesellschaftlich-volkswirtschaftlichen Bereich wird die Konzeption des Frameworks for Teaching Basic Economic Concepts aufgegriffen (CEE, 2010, 2013). Der persönlich-finanzielle Bereich orientiert sich zum einen am PISA Financial Literacy Framework (OECD, 2014, 2019, 2020) und zum anderen an Richtlinien der Verbraucherbildung (KMK, 2013; MSB, 2017). Die Kategorisierung des beruflich-unternehmerischen Lebensbereichs bezieht sich auf die Differenzierung zwischen einem domänenverbundenen wirtschaftsbürgerlichen beruflichen Grundlagenwissen (berufsallgemeines Wissen, bspw. Wissen zur Berufsorientierung, Tarifpolitik, Arbeitsrecht usw.) und einem domänenverbundenen kaufmännischen Grundlagenwissen (berufsübergreifendes Wissen, bspw. Grundlagen Unternehmensführung, Kostenkalkulationen usw.) (u. a. Eberle et al., 2016). Domänenbezogene Anforderungssituationen werden durch sprachlich-argumentative und mathematisch-analytische Zugänge erschlossen.

Prozessebene des Kategoriensystems

- Für die Untersuchung der *Prozessebene* werden Taxonomie-Klassifikationen genutzt. Mithilfe von Taxonomien lassen sich in Lern- und Situationsanforderungen kognitive Prozesse identifizieren, auf die die Instruktion im Unterricht ausgerichtet ist (Marzano & Kendall, 2007, 2008). Die Taxonomie von Marzano & Kendall (2007) erfasst neben informationsbezogenen auch mentale Verarbeitungs- und Handlungsprozesse, sodass die Charakteristika von Lern- und Arbeitssituationen umfassender beschrieben werden können. Marzano & Kendall (ebd.) nehmen keine kumulativ hierarchische Struktur an, sondern gehen von einer zunehmenden Komplexität kognitiver Prozesse aus. Die Komplexität wird durch die Anzahl der eingebundenen und miteinander interagierenden Bearbeitungsschritte und über den Grad der Vertrautheit der Lern- und Situationsanforderungen definiert.

Tabelle 2.3.2: Analysekategorien des curricularen Vergleichs

Differenzierungskategorien	Analyseebene	Analysekategorien
Kognitive Struktur	Lernpsychologische Perspektive (Prozessebene)	Wissenserwerb (Abrufen & Ausführen, Verstehen, Analyse, Wissensnutzung, Metakognition)
		Wissensrepräsentation (deklaratives Wissen i. F. v. Faktenwissen, konzeptionelles Wissen; prozedurales Wissen; Kombination aus deklarativem und prozeduralem Wissen)
Zielsetzung/Leistungsspektrum und Arbeitstechniken und -methoden	Fachwissenschaftliche Perspektive (Strukturebene)	Persönlich-finanzieller; Beruflich-unternehmerischer; Gesellschaftlich-volkswirtschaftlicher Lebensbereich Fachsystematischer Zugang (sprachlich-argumentativ; mathematisch-analytisch)

Schulformspezifische Unterschiede des Lehrens und Lernens

Die Curricula wurden im Juli 2021 von den Webseiten der einzelnen Schulministerien der Länder heruntergeladen und in Word-Dokumente umgewandelt. Insgesamt wurden N = 31 wirtschaftsbezogene Lehrpläne aus zehn Bundesländern in den Auswertungsprozess einbezogen. Mit der Auswahl der Bundesländer wurde versucht, über kontrastierende Merkmale wie Geografie (Ost-West, Nord-Süd), Fläche (Flächenland vs. Stadtstaat) und Politik (Bundesländer mit unterschiedlichen Regierungskonstellationen) ein möglichst breites Spektrum der ökonomischen

mischen Bildung abzudecken. Den Fokus der Untersuchung bilden die in den Curricula beschriebenen (Teil-)Kompetenzziele. Methodisch werden die Daten auf Basis der qualitativ-strukturierenden Inhaltsanalyse nach Mayring (Mayring, 2016; Mayring & Fenzl, 2019) gesammelt. Alle Codierungen erfolgen segmentweise. Ein Segment bildet ein (Teil-)Kompetenzziel eines Lehrplans ab. Für jedes Kompetenzziel werden Codes der Struktur- und Prozessebene vergeben. Für die Codierung der Wissenserwerbsprozesse wurden die vorgeschlagenen Operatoren von Marzano & Kendall (2008) benutzt und deren curricularspezifische Verwendung berücksichtigt. An einem Segmentbeispiel soll exemplarisch aufgezeigt werden, wie die Codes des Kategoriensystems vergeben wurden. Die Analyse der Lehrpläne erfolgte computergestützt mithilfe des Programms MAXQDA Analytics Pro 2022 (Version 20.3.0). Da die Anzahl der Codierungen je untersuchtem Dokument sich erheblich unterscheiden, werden diese für eine bessere Vergleichbarkeit der Curricula in Prozentwerte umgewandelt.

2.3.3 Ergebnisse und Implikationen für die Testentwicklung

Tabelle 2.3.3 zeigt deskriptivstatistisch die Codeverteilung in Prozent je nach Analysekategorien über alle Curricula hinweg. Auf Strukturebene ist festzustellen, dass der curricular intendierte fachliche Zugang zu ökonomischen Inhalten überwiegend sprachlich-argumentativ, also über text- und bildsprachliche Elemente, angelegt ist. Der mathematisch-analytische Zugang spielt eine untergeordnete Rolle, zumeist in Verbindung mit Inhalten der Einkommens- und Vermögensbildung oder bei berufsübergreifenden Handlungssituationen (kaufmännisches Grundwissen). Die prozentuale Verteilung der Codierungen zwischen den Lebensbereichen des Domänenmodells ist ausgewogen – wie im weiteren Verlauf der Analyse zu sehen ist –, variiert abhängig von Bundesland und Schulform jedoch erheblich. Beim gesellschaftlich-volkswirtschaftlichen Lebensbereich zeigt sich ein Fokus auf die Vermittlung basaler ökonomischer Prinzipien (Wirtschaftsordnung und -kreislauf, Produktivität, Arbeitsteilung etc.) und makroökonomischer Konzepte (Einfluss staatlicher Wirtschaftspolitik, Konjunktur, Inflation etc.). Mikroökonomische Inhalte sowie internationale Wirtschaftsbeziehungen (Außenhandel, Kostenvorteile, Handelshemmnisse etc.) wurden hingegen weniger häufig codiert.

Ergebnisse der
Strukturebene

Der beruflich-unternehmerische Lebensbereich ist ausgewogen zwischen berufsübergreifenden Inhalten (Rechnungswesen, Grundzüge der Unternehmensführung, betriebliche Wertschöpfung und Mitbestimmung) und berufsallgemeinen Inhalten (Tarifkonflikte, Gewerkschaften, Arbeitsrecht, Berufsorientierung, Berufsvorbereitung) verteilt. Der persönlich-finanzielle Lebensbereich thematisiert überwiegend den übergreifenden Bereich (Bedürfnisse & Bedarf, Konsumgewohnheiten, Verbraucherschutz und -rechte, Wirkung von Marketing etc.). Die Bereiche der Einkommens- und Vermögensbildung (Umgang mit Finanzprodukten, private Absicherung, Überschuldung etc.) sowie der privaten Haushaltsführung werden in den Lehrplänen weniger häufig thematisiert. Das Querschnittsthema Nachhaltigkeit ist in den Curricula entweder in unmittelbarer Verbindung mit wirtschaftlichen Inhalten oder mit einem eigenen Inhaltsfeld verankert. Eine Ausdifferenzierung in ökologische, soziale und ökonomische Nachhaltigkeit und eine ausführlichere Betrachtung des Vorkommens von Nachhaltigkeit in den Curricula lässt sich bei Henicz & Winther (2023) finden.

Auf der Prozessebene des Domänenmodells zeigt sich bei der Wissensrepräsentation curricular eine Fokussierung auf deklaratives Wissen (Faktenwissen und

Ergebnisse der
Prozessebene

konzeptionelles Wissen). Dies erscheint in Bezug auf die wirtschaftliche Domäne geeignet, da deklaratives Wissen in Form von Details, Generalisierungen und Prinzipien für das Verständnis wirtschaftsbezogener Inhalte bspw. bei der Modellbildung oder der Folgeabschätzung von wirtschaftspolitischen Maßnahmen unerlässlich ist. Prozedurales Wissen, z. B. das Nutzen von Rechenoperationen oder die Anwendung spezifischer Arbeitsmittel wie Tabellenkalkulationen, konnte im Mittel weniger häufig codiert werden. Dies ist assoziiert mit der geringen Codierhäufigkeit des mathematisch-analytischen Zugangs. Hinsichtlich des Wissenserwerbs lässt sich eine Fokussierung auf das Abrufen von Wissen (Fakten, Generalisierungen (wieder-)erkennen und beschreiben können), das Verstehen (Erörtern, (Wirkungs-)Beziehungen beschreiben, Modelle und Diagramme nutzen etc.) und das Analysieren (Vergleichen und Kontrastieren, Klassifizieren, Generalisieren und Spezifizieren) ausmachen. Die Kategorie Wissensnutzung (Probleme lösen, Entscheidungen treffen, Untersuchen, Experimentieren) wird in den Curricula deutlich weniger häufig adressiert. Metakognitive Elemente wie das Reflektieren des eigenen Arbeitsprozesses werden nur selten angesprochen.

Tabelle 2.3.3: Deskriptive Statistik, Inhaltsdimensionen (Feinanalyse) aller Curricula

	In Prozent aller Codes	In Prozent nach Oberkategorie
Strukturebene		
<i>Fachlicher Zugang</i>		
Mathematisch-analytisch	23.11 %	15.63 %
Sprachlich-argumentativ		84.37 %
<i>Lebensbereiche</i>		
Gesellschaftlich-volkswirtschaftlich		
Basale ökonomische Konzepte		40.09 %
Mikroökonomische Konzepte	7.73 %	15.36 %
Makroökonomische Konzepte		24.14 %
Internationale Wirtschaftsbeziehungen		13.96 %
Nachhaltigkeit	7.22 %	
Beruflich-unternehmerisch		
Berufsübergreifende Handlungssituationen	9.49 %	49.58 %
Berufsallgemeine Handlungssituationen		50.42 %
Persönlich-finanziell		
Leben, Wohnen & Mobilität		7.01 %
Einkommens- und Vermögensbildung	6.46 %	36.34 %
Übergreifender Bereich		56.65 %
Prozessebene		
<i>Wissensrepräsentation</i>		
Faktenwissen		
		14.70 %
Konzeptionelles Wissen		
		53.57 %
Prozedurales Wissen		
		24.36 %
Komplexes prozedurales Wissen		
		7.37 %
<i>Wissenserwerbsprozesse</i>		
Metakognition		
		3.58 %
Wissensnutzung		
		18.98 %
Analyse		
		28.09 %
Verstehen		
		22.28 %
Abrufen		
		27.08 %

Für den Codeanteil der Lebensbereiche des Domänenmodells kann beobachtet werden, dass insbesondere die Gesamtschulen und das Gymnasium inhaltlich verstärkt auf den gesellschaftlich-volkswirtschaftlichen Lebensbereich abstellen, während die Haupt- und Realschulen häufiger auf den beruflich-unternehmerischen Lebensbereich Bezug nehmen (siehe Abbildung 2.3.2). Dies könnte insofern erklärbar sein, da insbesondere letztere genannte Schulformen einen stärkeren Fokus auf die Berufsvorbereitung der Schüler*innen legen. Der persönlich-finanzielle Lebensbereich ist in allen Schulformen prozentual ähnlich häufig (zwischen 21 % und 27 %) codiert. Bei Betrachtung der Subkategorien der einzelnen Lebensbereiche des Domänenmodells kann festgestellt werden, dass beim gesellschaftlich-volkswirtschaftlichen Lebensbereich über alle Schulformen hinweg 30 bis 50 Prozent aller Codierungen basale ökonomische Kenntnisse betreffen. Gesamtschulen und Gymnasien haben im Vergleich zu Real- und Hauptschulen häufiger Codierungen in den Bereichen makroökonomische Konzepte und internationale Wirtschaftsbeziehungen. Dies könnte daran liegen, dass in diesen Schulformen Wirtschaft häufig in einen Fächerverbund integriert ist und in diesen Themenbereichen die Schnittmenge zu anderen sozialwissenschaftlichen Disziplinen, wie z. B. der Politikwissenschaft, am größten ist. Beim persönlich-finanziellen Lebensbereich ist der überwiegende Anteil an Codierungen für die Gesamtschule (63 %) und Gymnasien (67 %) der Kategorie der übergreifenden Verbraucherbildung zuzuordnen. Für die Haupt- und Realschulen spielt hingegen die Kategorie Einkommens- und Vermögensbildung mit knapp 50 % eine ebenso wichtige Rolle wie der Bereich der übergreifenden Verbraucherbildung.

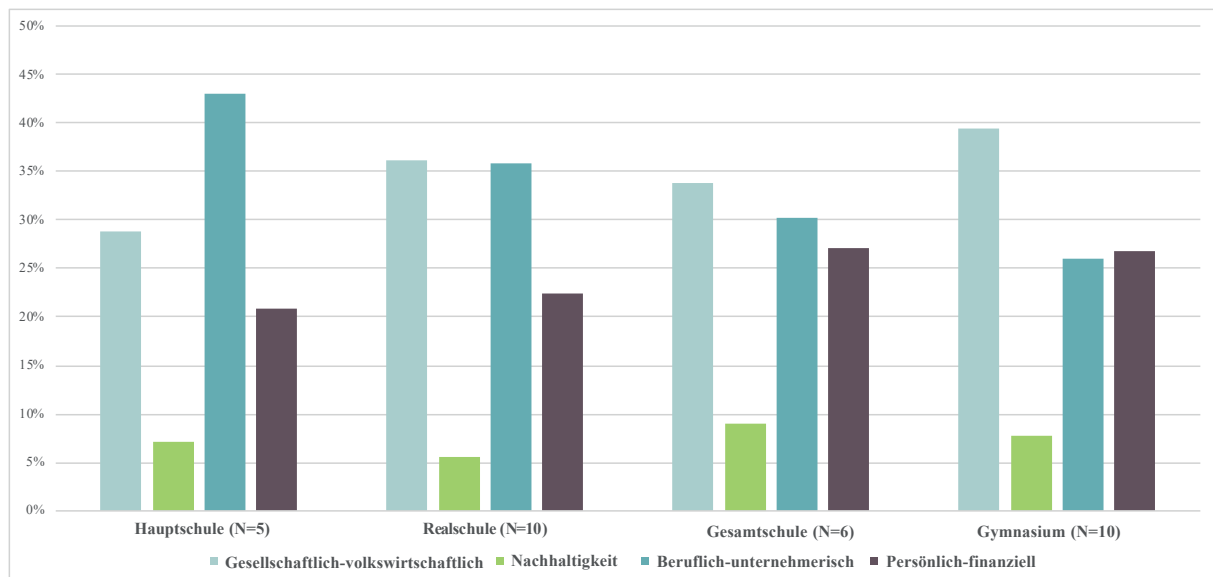


Abbildung 2.3.2: Schulformspezifische Unterschiede auf Strukturebene in Prozent

Der Fokus der Curricula scheint hier stärker auf den Umgang mit Geld bzw. Arbeitseinkommen bezogen zu sein, da durch den potenziell früheren Eintritt in das Erwerbsleben eine höhere Relevanz gegeben ist. Beim beruflich-unternehmerischen Bereich zeigt sich, dass für die Haupt- und Realschulen berufsübergreifende Inhalte im Sinne kaufmännischen und unternehmerischen Vorwissens (69%/53%) deutlich häufiger codiert werden als bei den Gesamtschulen (44%) und den Gymnasien (42%). Auch hier könnte sich eine durch den früheren Eintritt ins Erwerbsleben induzierte Inhaltsfokussierung abzeichnen. Themen der Nachhaltigkeit spielen in allen Curricula eine eher untergeordnete Rolle und

treten in Verbindung mit wirtschaftlichen Inhalten in Erscheinung. So werden zumeist wirtschaftliche Entscheidungen unter Berücksichtigung von Nachhaltigkeitskriterien bewertet. Bezogen auf den fachlichen Zugang zu den Inhalten der Domäne zeigt sich über alle Schulformen hinweg mit mehr als 80% der Codierungen ein überwiegend sprachlich-argumentativer Zugang, wobei die Hauptschule den höchsten und das Gymnasium den niedrigsten mathematisch-analytischen Zugang aufweist.

Hinsichtlich der Wissensrepräsentation sind für die Schulformen klare Unterschiede zu erkennen. An Gesamtschulen und Gymnasien werden deutlich häufiger deklarative Wissensbestände (Faktenwissen, konzeptionelles Wissen) als prozedurale Wissensbestände codiert, während an Haupt- und Realschulen prozedurale Wissensbestände im gleichen Maße relevant sind (siehe Abbildung 2.3.3). Dies scheint wohl insbesondere an dem deutlich häufigeren Bezug der Curricula zu beruflich-unternehmerischen Inhalten zu liegen, da diese häufig prozedurales Wissen voraussetzen (Gewinnberechnung, Aufstellen einer Bilanz etc.).

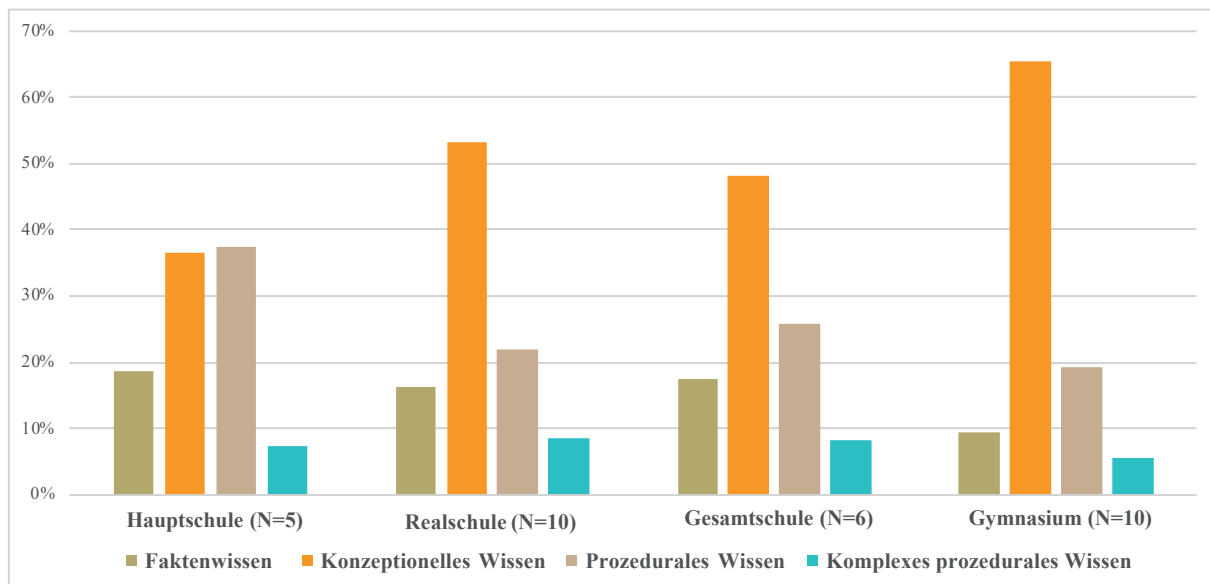


Abbildung 2.3.3: Schulformspezifische Unterschiede auf Prozessebene (Wissensrepräsentation) in Prozent

Bei Betrachtung der Codierhäufigkeit der Wissenserwerbsprozesse der Prozessebene des Domänenmodells zeigt sich über die Schulformen hinweg eine ausgewogene Verteilung (siehe Abbildung 2.3.4). Während an Hauptschulen insbesondere das Abrufen (Wiedererkennen, Wiedergeben) von deklarativem Wissen und das Ausführen prozeduraler Wissensbestände im Vordergrund stehen, so ist am Gymnasium die Analyse von deklarativen Wissensbeständen relevant. An Real- und Gesamtschulen sind prozentual alle Wissenserwerbsprozesse ungefähr gleich häufig codiert worden. Der Bereich Metakognition (Reflexion der eigenen Arbeitsweise, Arbeitsergebnisse) ist in den Curricula insgesamt nicht sehr präsent, jedoch doppelt so häufig in den Gesamtschulen und Gymnasien wie in den Haupt- und Realschulen.

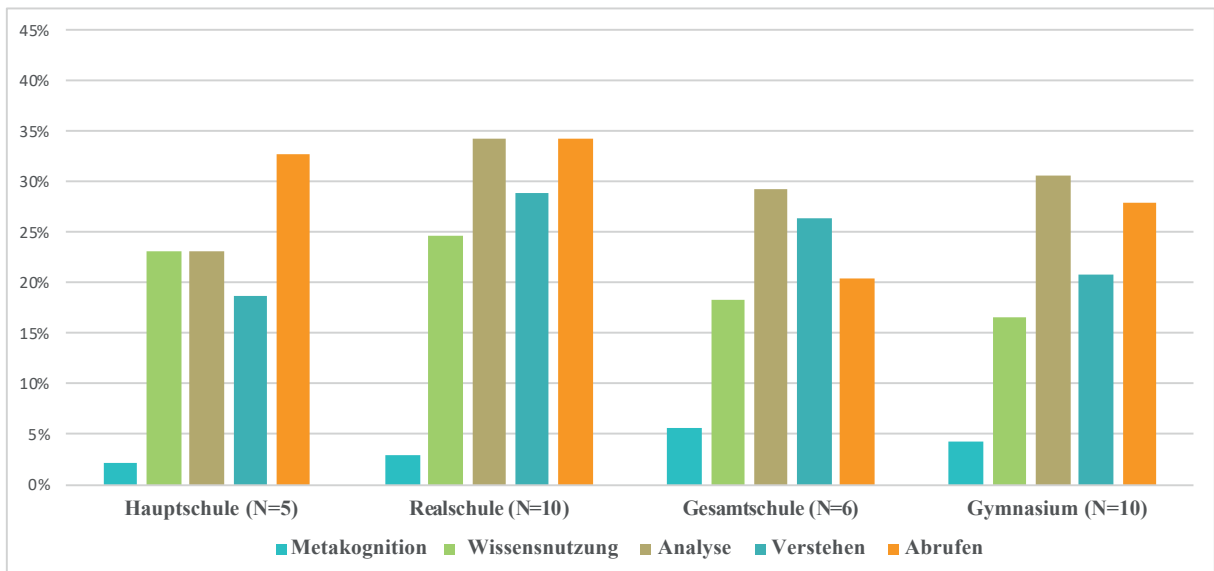


Abbildung 2.3.4: Schulformspezifische Unterschiede auf Prozessebene (Wissenserwerb) in Prozent

Hinsichtlich der bundeslandspezifischen Unterschiede wurden die Curricula der einzelnen Schulformen pro Bundesland aggregiert. Bei der deskriptiven Analyse soll insbesondere auf Nordrhein-Westfalen fokussiert werden, da das Testinstrument dort eingesetzt wird. Für Nordrhein-Westfalen kann im Vergleich zu anderen Bundesländern eine ausgewogene Codeverteilung zwischen den Lebensbereichen des Domänenmodells festgestellt werden. Auffällig ist, dass in Bundesländern, in denen wirtschaftliche Inhalte primär in Fächerverbänden unterrichtet werden (bspw. Baden-Württemberg, Hamburg, Hessen) gesellschaftlich-volkswirtschaftliche Inhalte dominierend sind, da zumeist eine Fächerkombination mit „Politik“ erfolgt und die inhaltlichen Schnittmengen meist gesamtwirtschaftliche Inhalte betreffen. Für Bundesländer mit Einzelfachlösungen oder Fächerverbänden, welche primär Inhalte der Arbeitslehre (Technik, Haushalt o. Ä.) adressieren, sind beruflich-unternehmerische Inhalte von größerer Bedeutung. Diese Form der Fächerverbände und Einzelfachlösungen sind häufiger in Haupt-, Real- und Gesamtschulen vorzufinden (siehe Abbildung 2.3.5). Hinsichtlich des fachlichen Zugangs zu den Inhalten der Domäne weisen die Bundesländer größere Unterschiede auf. An bayrischen Schulen weisen 29.63 % der Codierungen einen mathematisch-analytischen Zugang auf, während dies in NRW nur 10.50 % sind. Bei den übrigen Bundesländern kann eine Spannweite zwischen 6.17 % und 20.02 % festgestellt werden.

Bundeslandspezifische
Differenzierung der
Ergebnisse

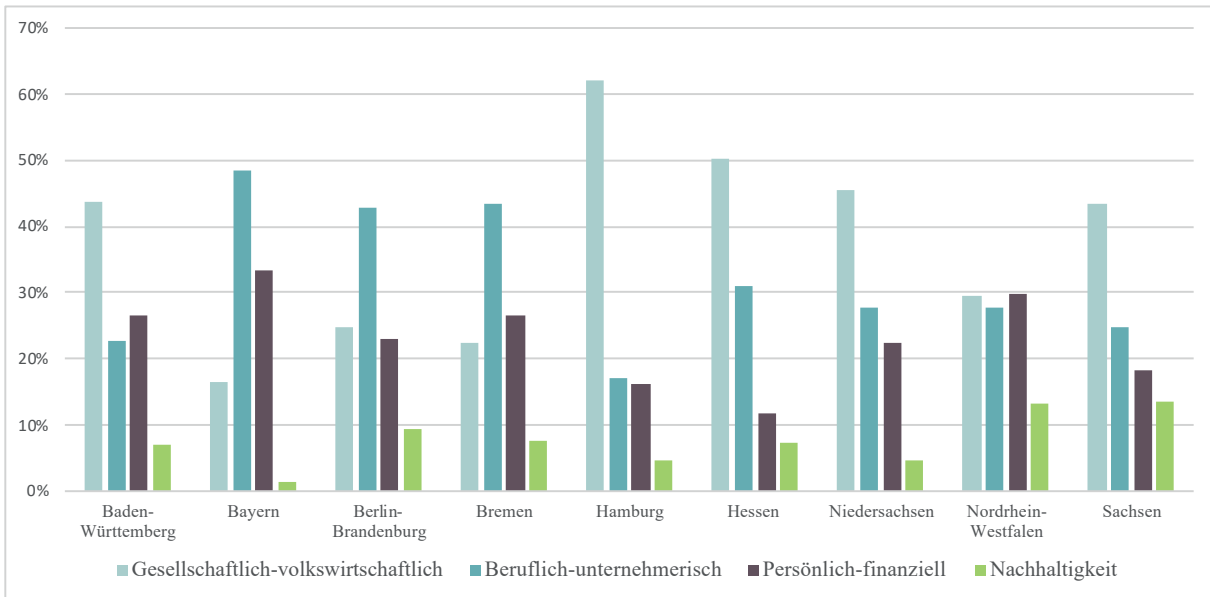


Abbildung 2.3.5: Bundeslandspezifische Unterschiede auf Strukturebene in Prozent

Bei der Wissensrepräsentation zeigt sich in allen Bundesländern ein Fokus auf deklaratives Wissen in Form von Faktenwissen oder konzeptionellem Wissen. Prozedurales Wissen spielt in den Curricula eine eher untergeordnete Rolle. Gleichwohl sind mathematische (Vor-)Kenntnisse und Anwendungswissen in wirtschaftlichen Handlungssituationen aus fachwissenschaftlicher Sicht von großer Bedeutung (siehe Abbildung 2.3.6).

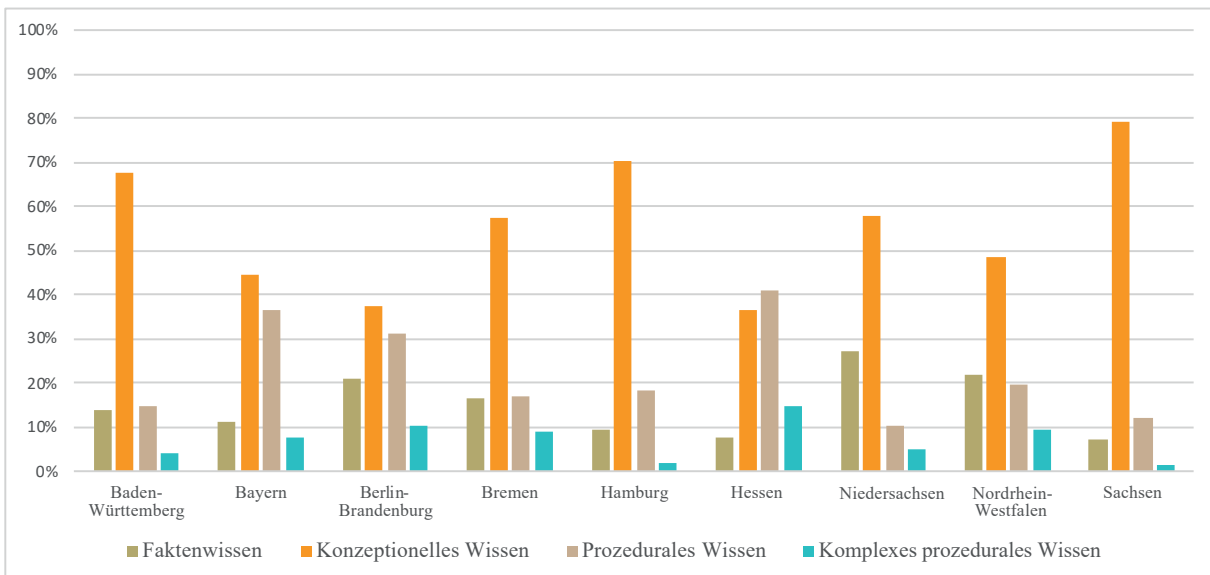


Abbildung 2.3.6: Bundeslandspezifische Unterschiede auf Prozessebene (Wissensrepräsentation) in Prozent

Hinsichtlich der Relevanz verschiedener Wissenserwerbsprozesse sind zwischen den Bundesländern deutliche Unterschiede zu erkennen. Insgesamt kann festgestellt werden, dass die Metakognition in den meisten Bundesländern außer Hamburg weniger häufig adressiert wird. Über alle Curricula hinweg zeigt sich, dass zumeist ein kognitiver Prozess besonders häufig angesprochen wird. Der Fokus

variiert dabei zwischen den Bundesländern. Für Nordrhein-Westfalen kann ein Fokus auf das Analysieren (Kategorisieren, Kontrastieren, Klassifizieren, Bewerten usw.) festgestellt werden. Ähnliches gilt für Baden-Württemberg und Bremen (siehe Abbildung 2.3.7).

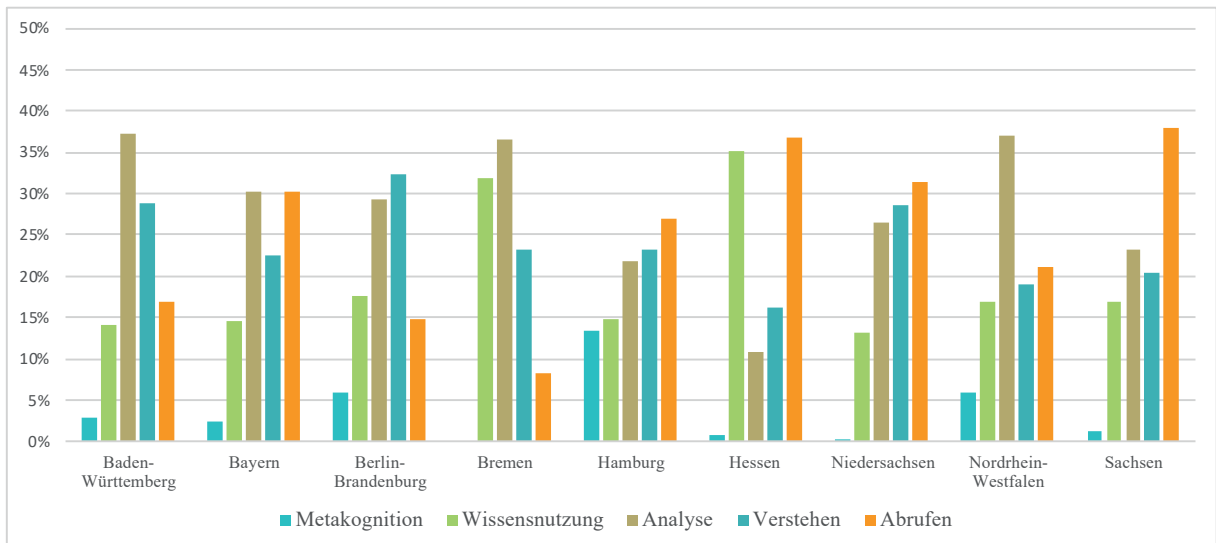


Abbildung 2.3.7: Bundeslandspezifische Unterschiede auf Prozessebene (Wissenserwerb) in Prozent

Die curriculare Analyse zeigt über alle Lehrpläne und einbezogenen Bundesländer hinweg eine ausgewogene Repräsentanz des Domänenmodells. Aufgrund der schulform- und bundeslandspezifischen Differenzen hinsichtlich der Fokuse bei den Inhaltsbereichen und den kognitiven Prozessen müssen diese für ein möglichst curricularvalides Testinstrument berücksichtigt werden. Es ist anzunehmen, dass die Curricula in ihrer Funktion als Ordnungsdokument eine orientierende Funktion für die Entwicklung schulinterner Curricula und den Unterricht der Lehrkräfte ausüben. Für die Entwicklung eines Testinstruments für die Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen lassen sich daher Implikationen treffen (siehe Tabelle 2.3.4), die in Kapitel 3 umgesetzt werden.

Tabelle 2.3.4: Implikationen für die Testkonstruktion in der Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen

Ebenen des Domänenmodells	Ergebnisse der curricularen Analyse (NRW-spezifisch)	Implikationen für die Testentwicklung
Strukturebene	<ul style="list-style-type: none"> Überwiegende Codierung des sprachlich-argumentativen Zugangs. Gleichmäßige Verteilung zwischen den Lebensbereichen des Domänenmodells. Die Nachhaltigkeit nimmt im Vergleich zu den anderen Bundesländern eine wichtigere Rolle ein. Schulformspezifische Fokuse bei der Bedeutung der Lebensbereiche sind zu beachten. 	<ul style="list-style-type: none"> Items sind so zu konstruieren, dass sie überwiegend einen sprachlich-argumentativen Zugang adressieren. In Inhaltsbereichen mit verstärkt mathematisch-analytischem Bezug ist dies zu berücksichtigen. Gleichmäßige Verteilung der Items zwischen den Lebensbereichen mit Berücksichtigung der Verteilung in den Subkategorien. Ein inhaltlicher Bezug zu Inhalten der Nachhaltigkeit ist herzustellen.
Prozessebene	<ul style="list-style-type: none"> Überwiegend deklaratives Wissen i. F. v. Faktenwissen und konzeptionellem Wissen. Berücksichtigung von prozeduralen Wissensbeständen insbesondere bei Haupt- und Realschüler*innen. Fokus auf das Abrufen, Verstehen und Analysieren von Inhalten bei zunehmender Bedeutung des Analysierens. 	<ul style="list-style-type: none"> Fokus der Items auf deklarative Wissensbestände. Berücksichtigung prozeduraler Wissensbestände insbesondere bei Inhalten der Einkommens- und Vermögensbildung. Die kognitive Komplexität der Items sollte durch ein variierendes Itemdesign auf das Abrufen, Verstehen und Analysieren fokussieren.

Literatur

- Baumert, J., Artelt, C., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Tillmann, K.-J. & Weiß, M. (Hrsg.). (2003). *PISA 2000 – Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3322-97590-4>
- Brunner, M. (2006). *Mathematische Schülerleistung. Struktur, Schulformunterschiede und Validität*. Dissertation, Humboldt-Universität zu Berlin. <https://doi.org/10.18452/15480>
- CEE. (2010). *Voluntary national content standards in economics*. 2nd ed. Council for Economic Education (CEE). <https://www.councilforeconed.org/wp-content/uploads/2012/03/voluntary-national-content-standards-2010.pdf>
- CEE. (2013). *National standards for financial literacy*. Council for Economic Education (CEE). <https://www.councilforeconed.org/wp-content/uploads/2013/02/national-standards-for-financial-literacy.pdf>
- 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 K. Beck, M. Landenberger & F. Oser (Hrsg.), *Technologiebasierte Kompetenzmessung in der beruflichen Bildung: Ergebnisse aus der BMBF-Förderinitiative ASCOT* (S. 93–117). W. Bertelsmann Verlag.
- Fortunati, F. & Winther, E. (2021). Ein Curriculum genügt nicht. Wie aus neuen Inhalten gute Instruktionsprozesse werden (können). *Berufsbildung*, 188, 31–35.
- Henicz, F. & Winther, E. (2023). Nachhaltigkeit als Unterrichtsinhalt: Wie ein Grundkonzept der Ökonomie in den Curricula der ökonomischen Allgemeinbildung verankert ist. In I. Pfeiffer & H. Weber (Hrsg.), *AGBFN: Bd. 31. Zum Konzept der Nachhaltigkeit in Arbeit, Beruf und Bildung: Stand in Forschung und Praxis* (S. 326–354). Verlag Barbara Budrich.
- Köller, O. & Baumert, J. (2001). Leistungsgruppierungen in der Sekundarstufe I. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 15(2), 99–110. <https://doi.org/10.1024//1010-0652.15.2.99>
- Kultusministerkonferenz (KMK). (2006). *Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Wirtschaft*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1989/1989_12_01-EPA-Wirtschaft.pdf
- Kultusministerkonferenz (2008). *Wirtschaftliche Bildung an allgemeinbildenden Schulen. Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2001/2001_10_19_Wirtschaftl_Bildung.pdf
- Kultusministerkonferenz (KMK). (2013). *Verbraucherbildung an Schulen. Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/2013_09_12-Verbraucherbildung.pdf
- Marzano, R. J. & Kendall, J. S. (2007). *The new taxonomy of educational objectives* (2. Aufl.). Hawker Brownlow Education.
- Marzano, Robert J. & Kendall, J. S. (2008). *Designing & assessing educational objectives. Applying the new taxonomy*. Corwin.
- Mayring, P. (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung: Eine Anleitung zu qualitativem Denken* (6., überarb. Aufl.). Beltz. http://content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783407294524
- Mayring, P. & Fenzl, T. (2019). Qualitative Inhaltsanalyse. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 633–648). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21308-4_42
- MSB. (2017). *Rahmenvorgabe Verbraucherbildung in Schule in der Primarstufe und Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen*. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_gs/vb/Rahmenvorgabe_Verbraucherbildung_PS_SI_2017.pdf
- OECD. (2014). *PISA 2012 results: Students and money (volume VI)*. OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264208094-en>
- OECD. (2019). *PISA 2021 Financial literacy analytical and assessment framework*. OECD. <https://www.oecd.org/pisa/sitedocument/PISA-2021-Financial-Literacy-Framework.pdf>
- OECD. (2020). *PISA 2018 results (volume IV): Are students smart about money?* OECD. <https://doi.org/10.1787/48ebd1ba-en>