



VERA KIRCHNER
DIRK LOERWALD

DISKUSSIONSPAPIER
NO. 1/2013

ÖKONOMISCHE BILDUNG IM ZENTRALABITUR

Eine qualitative
Inhaltsanalyse der
Zentralabituraufgaben
2007–2011

OLDENBURGER DISKUSSIONSPAPIERE
ZUR ÖKONOMISCHEN BILDUNG

Oldenburger Diskussionspapiere zur ökonomischen Bildung

hg. v. Hans Kaminski, Dirk Loerwald, Rudolf Schröder

No. 01/2013

Ökonomische Bildung im Zentralabitur

Economic Education in the Centralized German *Abitur* (A-Level)

Abstract:

The *Zentralabitur* (Centralized German A-Level) is one of the most significant educational policy instruments in respect of teaching in the upper secondary education system in German schools. The central hypothesis of this paper is that significant differences exist in the quality and quantity of economic education in the upper secondary education system owing to the diverse profusion in economic education right across Germany. Putting this hypothesis under the empirical spotlight, a qualitative content analysis was carried out on all economic examination tasks from 2007 to 2011. The study focuses on the scope and the nature of the tasks (optional or compulsory), the educational and specialist nature of the materials, the themed content as well as the necessary economic categories required to complete the tasks. The results show: the lower the proportion of economics in the respective subjects, the more likely it is for economic education to be deselected in the *Zentralabitur*; the more likely it will be that relevant content areas (“private household” and “business”) and relevant economic categories (e.g. cost-benefit considerations and economic principle) remain disregarded; and the more uniform the depth of variation of the employed materials is likely to be.

Zusammenfassung:

Das Zentralabitur ist in Bezug auf das Unterrichtsgeschehen in der Sekundarstufe II an deutschen Schulen eines der bedeutsamsten bildungspolitischen Steuerungsinstrumente. Die zentrale Hypothese des vorliegenden Beitrags ist, dass aufgrund der bundesweit heterogenen Fachlandschaft in der ökonomischen Bildung signifikante Unterschiede hinsichtlich der Qualität und Quantität ökonomischer Bildung in der Sekundarstufe II bestehen. Zur empirischen Auseinandersetzung mit dieser Hypothese wurde eine qualitative Inhaltsanalyse aller ökonomischen Zentralabituraufgaben der Jahre 2007-2011 durchgeführt. Die Studie fokussiert den Umfang und die Verbindlichkeit der Aufgaben, die didaktische und fachliche Beschaffenheit der Materialien, die thematisierten Inhalte und die zur Erschließung der Aufgaben notwendigen ökonomischen Kategorien. Die Ergebnisse zeigen: je geringer der Anteil an Ökonomie in den jeweiligen Fächern ist, umso eher kann die ökonomische Bildung im Zentralabitur abgewählt werden, umso eher bleiben relevante Inhaltsbereiche („Private Haushalte“ und „Unternehmen“) und einschlägige ökonomische Kategorien (z. B. Kosten-Nutzen-Überlegungen und Ökonomisches Prinzip) unberücksichtigt und umso einseitiger ist die Variationsbreite der eingesetzten Materialien.

Inhalt

1. Einführung	3
2. Das Zentralabitur in Deutschland	3
3. Ökonomische Bildung im deutschen Zentralabitur	4
4. Das Forschungsdesign: die qualitative Inhaltsanalyse	5
5. Zentrale Ergebnisse	6
5.1 Umfang und Verbindlichkeit ökonomischer Aufgaben im Zentralabitur	6
5.2 Didaktische und fachliche Beschaffenheit der Materialien	7
5.3 Ökonomische Inhaltsbereiche	9
5.4 Ökonomische Kategorien zur Erschließung der Zentralabituraufgaben	10
5.5 Resümee und Ausblick	11
6. Literaturverzeichnis	12

1. Einführung

Das Zentralabitur ist eine institutionelle Rahmenvorgabe im deutschen Schulwesen, die das Unterrichtsgeschehen in der gymnasialen Oberstufe maßgeblich beeinflusst. Mit Blick auf die Unterrichtsinhalte gibt es wohl kaum ein wirksameres bildungspolitisches Steuerungsinstrument in der Sekundarstufe II. Der Begriff „zentral“ bezieht sich in Deutschland aber (noch) nicht auf die Bundes- sondern lediglich auf die Landesebene. Damit gibt es auch im Zentralabitur zurzeit viele verschiedene Regelungen und Vorgaben. In der ökonomischen Bildung ist die Situation noch heterogener, weil - mit Ausnahme von speziellen Schularten (z. B. Wirtschaftsgymnasien oder Weiterbildungskollegs) - nur sehr selten eigenständige Fachstrukturen existieren. Im Regelfall wird Ökonomie in Integrationsfächern gemeinsam mit anderen Disziplinen wie Politik, Soziologie, Geschichte oder Recht verortet. Wir gehen in unserem Beitrag davon aus, dass aufgrund der heterogenen Fachlandschaft in den Bundesländern - verbunden mit unterschiedlich hohen Stundenkontingenten und differierenden Fachphilosophien - signifikante Unterschiede hinsichtlich der Qualität und Quantität ökonomischer Bildung in der Sekundarstufe II bestehen. Zur empirischen Auseinandersetzung mit dieser Hypothese haben wir eine qualitative Inhaltsanalyse aller ökonomischen Zentralabituraufgaben der Jahre 2007-2011 vorgenommen. Im Folgenden werden die theoretischen Grundlagen, das Forschungsdesign und ausgewählte Ergebnisse dargestellt.

2. Das Zentralabitur in Deutschland

Das Abitur ist der höchste zu erreichende Abschluss an allgemein bildenden Schulen in Deutschland und damit zugleich die formale Zugangsvoraussetzung für ein Hochschulstudium. Das *Zentralabitur* ist - bildungspolitisch betrachtet - ein Instrument der Standardisierung und Qualitätssicherung. Es hat sich in der Bundesrepublik Deutschland seit 1945 in drei Phasen etabliert (vgl. Ackeren 2007, 12). Seit dem Ende des Zweiten Weltkriegs gibt es - beeinflusst durch die Alliierten - bereits im Saarland, in Bayern und in Baden-Württemberg zentrale Abiturprüfungen. Mit der deutschen Wiedervereinigung sind Anfang der 1990er Jahre die ostdeutschen Bundesländer Thüringen, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen und Sachsen-Anhalt dazu gekommen. Fast alle übrigen Bundesländer führten das Zentralabitur im Anschluss an die erste PISA-Vergleichsstudie von 2000 ein, die insgesamt eine Fokussierung schulischer Qualitätssicherung auf Elemente der Output-Steuerung zur Folge hatte (vgl. Eikenbusch 2007, 7 oder Kühn 2010, 19). Rheinland-Pfalz ist das einzige Bundesland, in dem weiterhin dezentral schriftliche Abiturprüfungen abgelegt werden.

Zu den Kernzielen des Zentralabiturs gehören eine bessere Vergleichbarkeit der Abiturleistungen, eine höhere Objektivität der Leistungsbeurteilung und mehr Transparenz für Schülerinnen und Schüler. Dem Zentralabitur werden interne und externe bildungspolitische Steuerungsfunktionen zugesprochen (siehe ausführlich Kühn 2010, 48 f.). Es hat Rückmelde- und Orientierungsfunktion für Schülerinnen und Schüler sowie Lehrkräfte und bietet die bildungspolitische Steuerungsoption, durch neue Aufgabenformate oder die Setzung von Inhalten, Professionalisierung und Innovationen in die Schule zu bringen (Klein/Kühn u. a. 2009, 596). Aufgrund seiner Verbindlichkeit sind die Steuerungswirkungen des Zentral-

abiturs im Vergleich zu bildungspolitischen Inputvorgaben als relativ hoch einzuschätzen. Die von den meisten Bundesländern zwei Jahre im Voraus herausgegebenen Schwerpunktthemen für das Abitur legen die obligatorischen Unterrichtsthemen und die fachspezifischen Aufgabenformate fest. Werden diese in der Qualifikationsphase der gymnasialen Oberstufe ignoriert, dann hat das im Abitur folgenschwere Konsequenzen.

Die *fachdidaktische* Forschung zum Zentralabitur beschränkt sich bisher auf einzelne Studien zu bestimmten Fächern und Bundesländern (vgl. u. a. Kühn 2010, Merki/Holmeier u. a. 2010, Neumann/Nagy u. a. 2009). Diese Einzelergebnisse sind jedoch noch nicht als empirisch belastbar einzustufen (Ackeren 2007, 12). Hervorgehoben wird bisher vor allem die heterogene Umsetzung des Zentralabiturs in den Bundesländern (Klein/Kühn u. a. 2009, 597), die sich durch alle Ebenen der Prüfung zieht. Aufgrund der föderalen Strukturen und der bundeslandspezifischen Ausgestaltung wird dem deutschen Zentralabitur im internationalen Vergleich ein geringer Standardisierungsgrad zugeschrieben (ebd., 618).

3. Ökonomische Bildung im deutschen Zentralabitur

Der grundsätzlich geringe Standardisierungsgrad des deutschen Zentralabiturs verschärft sich im Bereich der ökonomischen Bildung, weil es keine bundesweit einheitliche Fachbezeichnung gibt und die ökonomische Bildung in ganz unterschiedlichen Fächern verortet wird. Zunächst einmal lässt sich festhalten, dass die ökonomische Bildung im Zentralabitur aktuell überhaupt nur in neun Bundesländern vertreten ist: Baden-Württemberg, Bayern, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Saarland, Sachsen und Thüringen. In den übrigen Bundesländern werden nur sogenannte „Kernfächer“ zentral geprüft. Hierzu gehören in der Regel die Fächer Deutsch, Mathematik, Naturwissenschaften, Sprachen und selten auch Erdkunde oder Geschichte. In den Bundesländern, in denen ökonomische Bildung Teil des Zentralabiturs ist, können mit Blick auf den Umfang der ökonomischen Anteile vier Fächervarianten unterschieden werden:

- a) „Wirtschaft“ als eigenständiges Fach (Baden-Württemberg, Mecklenburg-Vorpommern),
- b) die Fächerkombination „Wirtschaft und Recht“ (Bayern, Thüringen) bzw. „Wirtschaftslehre mit verbindlichen Anteilen Geschichte“ (Saarland),
- c) die Fächerkombination „Politik und Wirtschaft“ bzw. „Politik-Wirtschaft“ (Hessen, Niedersachsen) und
- d) die Integration von mindestens drei sozialwissenschaftlichen Disziplinen zum Fach „Sozialwissenschaften“ (NRW) und „Gemeinschaftskunde/Rechtserziehung/Wirtschaft“ (Sachsen).

Die hier beschriebenen Fächer unterscheiden sich aber nicht nur hinsichtlich des Umfangs ökonomischer Bildung, sondern auch im Hinblick auf das domänenspezifische Fachverständnis. Während beispielsweise die unter a) und b) aufgeführten Fächer durch eine enge fachliche Bindung an die Wirtschaftswissenschaften gekennzeichnet sind, haben die unter c) und d) aufgeführten Fächer einen explizit integrativen Charakter. Differenzen zwischen

diesen Fächergruppen können in der Selektion von Unterrichtsgegenständen und der Art und Weise der Formulierung von Problem- und Fragestellungen zum Ausdruck kommen (inhaltliche Dimension). Ebenso können Unterschiede aus der jeweils für relevant erachteten Perspektive zur Erschließung von Unterrichtsinhalten resultieren (kategoriale Dimension). Zur Ermittlung dieser inhaltlichen und kategorialen Unterschiede werden in der vorliegenden Analyse die ökonomischen Zentralabituraufgaben als Indikator herangezogen.

4. Das Forschungsdesign: die qualitative Inhaltsanalyse

Als Forschungsmethode für die empirische Analyse von Texten und Dokumenten hat sich die Inhaltsanalyse etabliert. Dabei geht es nicht nur und nicht in erster Linie um die Erhebung von Daten, sondern vor allem um deren Auswertung und Analyse. Kennzeichnend für die Inhaltsanalyse ist zum einen die Objektivität des Verfahrens, die durch eine intersubjektiv nachvollziehbare Datenanalyse gewährleistet wird (vgl. Diekmann 2010, 577). Damit unterscheidet sich die Inhaltsanalyse grundlegend von einer freien Textinterpretation. „Die Inhaltsanalyse ist eine empirische Methode zur systematischen, intersubjektiv nachvollziehbaren Beschreibung inhaltlicher und formaler Merkmale von Mitteilungen“ (Früh 2007, 27). Zum anderen ist die systematische und theoriegeleitete Vorgehensweise ein Hauptmerkmal der Inhaltsanalyse (vgl. Mayring 2010, 12f.). Das impliziert, dass vor der Analyse theoretisch fundierte Fragestellungen formuliert werden müssen. In unserer Analyse der ökonomischen Zentralabituraufgaben sind dies die folgenden grundlegenden Fragestellungen:

- Wie wird ökonomische Bildung in den Bundesländern im Zentralabitur institutionell konkretisiert?
- Welche didaktische und fachliche Ausrichtung haben die Materialien?
- Welche ökonomischen Inhaltsbereiche werden thematisiert?
- Welche ökonomischen Kategorien werden für die Bearbeitung der Aufgaben eingefordert?

Weil es das Ziel der vorliegenden Analyse ist, aus dem Material (Zentralabituraufgaben) vor dem Hintergrund dieser Fragestellungen bestimmte Aspekte herauszufiltern und zu einer kriteriengeleiteten Einschätzung zu gelangen, erscheint die qualitative Inhaltsanalyse mit dem Ziel einer *inhaltlichen Strukturierung* besonders geeignet (vgl. allgemein dazu Mayring 2010, 65). Aussagen zum Umfang tatsächlich geschriebener Zentralabiturklausuren im Bereich der ökonomischen Bildung (z. B. Absolventenzahlen) lassen sich damit nicht treffen. Aufgrund der bundesweit uneinheitlichen Datenlage zum Zentralabitur - zum Teil werden gar keine fachspezifischen Daten erhoben - ist es aktuell aber auch gar nicht möglich, diesen Umfang zu erfassen.

Eine Inhaltsanalyse lässt sich in verschiedene Phasen einteilen (vgl. ausführlich Diekmann 2010, 586 ff.). Zunächst einmal gilt es, Fragestellungen bzw. Hypothesen zu formulieren (siehe oben), die Grundgesamtheit bzw. die Stichprobe festzulegen (hier: alle ökonomischen Zentralabituraufgaben der Jahre 2007-2011) und die Analyseeinheiten zu bestimmen

(hier: die schriftlichen Einzelaufgaben). Als „Kernstück“ jeder Inhaltsanalyse bezeichnet Diekmann (ebd., 589) das „Kategoriensystem“. Grundsätzlich besteht die Möglichkeit, ein Kategoriensystem zu übernehmen oder für die spezifische Untersuchung eines zu entwickeln. Wir übernehmen für unsere qualitative Inhaltsanalyse die Auflistung von Stoffkategorien von Kruber (2000, 292 f.). Auch wenn es sich hier um ein fachdidaktisches Kategoriensystem handelt, das zu einem anderen Zweck entwickelt wurde, erfüllt es die an ein Kategoriensystem im Rahmen einer qualitativen Inhaltsanalyse gestellten Anforderungen in hohem Maße, da Krubers Stoffkategorien weitgehend disjunkt, erschöpfend und präzise sind (vgl. allgemein dazu Diekmann 2010, 589). Die Entscheidung für Krubers Ansatz beruht darauf, dass es sich unseres Erachtens um das am weitesten ausgereifte Konzept kategorialer Wirtschaftsdidaktik handelt. Außerdem ähnelt dieser wirtschaftsdidaktische Ansatz den Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung (EPA) für den Bereich Wirtschaft. Diese gelten unabhängig von der institutionellen Konkretisierung der ökonomischen Bildung in den Bundesländern und können deshalb unserer bundesweiten Analyse zur Orientierung dienen. In der Obligatorik der EPA sind beispielsweise folgende elementare ökonomische Denk- und Betrachtungsweisen formuliert, die sich ganz ähnlich auch bei Kruber (2000) wiederfinden: „Wirtschaftliches Handeln nach dem ökonomischen Prinzip (Überwindung von Knappheit), Koordination und Verteilung, z. B. über Märkte, Bewertung des ökonomischen Handelns, z. B. hinsichtlich Effizienz und Gerechtigkeit, Opportunitätskostenprinzip (Treffen von Entscheidungen unter Einbeziehung der zweitbesten Lösung) [...]“ (EPA 2006, 9).

Zur Auseinandersetzung mit den oben formulierten Fragestellungen haben wir ein Analyseraster entwickelt, in welchem allgemeine Informationen zur Institutionalisierung der ökonomischen Bildung im Zentralabitur erhoben, die Beschaffenheit der eingesetzten Materialien erfasst und ökonomische Inhaltsbereiche und Kategorien zugeordnet wurden.

5. Zentrale Ergebnisse

Die vorliegende qualitative Inhaltsanalyse hat explorativen Charakter. Sie ist ein erster Versuch, mit Hilfe der ökonomischen Zentralabituraufgaben der Jahre 2007-2011 Informationen über die Gewichtung und die inhaltliche und kategoriale Ausgestaltung der ökonomischen Bildung in der Sekundarstufe II in Deutschland zu erhalten. Aus den Ergebnissen der Analyse können erste Schlüsse gezogen und vertiefende Fragestellungen entwickelt werden.

5.1 Umfang und Verbindlichkeit ökonomischer Aufgaben im Zentralabitur

Um den Anteil der ökonomischen Bildung innerhalb der jeweiligen Fächer des Zentralabiturs zu ermitteln, wurden alle Aufgaben erfasst, die einen expliziten Bezug zur Ökonomie aufweisen, auch wenn dieser marginal ist oder sich lediglich auf die Problematisierung von Ökonomie beschränkt. Auch disziplinübergreifend angelegte Aufgaben wurden in unserer Analyse der ökonomischen Bildung zugerechnet, sofern sie einen expliziten Bezug zur Ökonomie enthielten. Als Aufgabe wird nicht der gesamte Klausurvorschlag, sondern die mit einer Ziffer auf der ersten Gliederungsebene belegte Aufgabenstellung bezeichnet.

Die Ergebnisse der Erhebung sind eindeutig und korrelieren mit der Fachstruktur (siehe auch Tab. 1). Die meisten ökonomischen Aufgabenvorschläge finden sich in den eigenständigen Fächern Wirtschaft. In der Verbindung mit dem Fach Recht und Geschichte ist die Aufteilung zwischen den Disziplinen gleichwertig oder fällt zu Gunsten der ökonomischen Bildung aus. In den Doppelfächern Politik-Wirtschaft und in den sozialwissenschaftlichen Integrationsfächern ist eine Marginalisierung ökonomischer Bildung zu beobachten: Weniger als ein Drittel der Klausuren bezieht sich auf den Bereich der ökonomischen Bildung. Problematisch ist in diesen Fächern darüber hinaus, dass ökonomische Bildung im Zentralabitur nicht verbindlich ist. Je nach Bundesland stehen den Schülerinnen und Schülern zwei bis drei Abiturklausuren oder Aufgaben zur Verfügung, aus denen sie eine Auswahl zur Bearbeitung treffen können. In den sozialwissenschaftlichen Integrationsfächern besteht die Möglichkeit, den ökonomisch geprägten Klausurvorschlag abzuwählen. Damit ist ökonomische Bildung für die Schülerinnen und Schüler faktisch kein verbindlicher Teil des Zentralabiturs in diesen Fächern und das Zentralabitur verliert inhaltlich an Steuerungswirksamkeit. Dass in Integrationsfächern nicht zwingend eine der beteiligten Disziplinen zur Wahl gestellt werden muss, zeigt das Fach „Wirtschaft und Recht“ (Bayern): die Schülerinnen und Schüler müssen aus den wählbaren Aufgabenvorschlägen verbindlich jeweils einen Aufgabenkomplex aus jeder Disziplin bearbeiten.

	Anteil des ökonomischen Bezugs in den Klausuren	Abwahl ökonomischer Bildung möglich
Baden-Württemberg (Wirtschaft)	100%	nein
Bayern (Wirtschaft und Recht)	ca. 50-75 %	nein
Hessen (Politik/Wirtschaft)	weniger als $\frac{1}{3}$	ja
Mecklenburg-Vorpommern (Wirtschaft)	100%	nein
Niedersachsen (Politik/Wirtschaft)	weniger als $\frac{1}{3}$	ja
NRW (Sozialwissenschaften)	weniger als $\frac{1}{3}$	ja
Saarland (Wirtschaftslehre)	ca. 90%	nein
Sachsen (GMK/Rechtserziehung/Wirtschaft)	weniger als $\frac{1}{3}$	ja
Thüringen (Wirtschaft und Recht)	ca. 50 %	nein

Tab. 1: Anteil des ökonomischen Bezugs in den Klausuren und Abwahlmöglichkeit im Zentralabitur

5.2 Didaktische und fachliche Beschaffenheit der Materialien

In den von uns untersuchten ökonomischen Zentralabituraufgaben wurden als zu bearbeitende Materialien (1) Textausschnitte, (2) Grafiken/Schaubilder, (3) Karikaturen und (4) Zahlenmaterial (Tabellen, Funktionen etc.) eingesetzt. Eine solche grundsätzliche Materialvielfalt entspricht auch den EPA für das Fach Wirtschaft, die als methodische Kompetenzen unter anderem die „Beschreibung, Erklärung und Bewertung ökonomischer Informationsquellen (Kennzahlen, Statistiken, Fachtexte, Graphiken)“ einfordern (EPA 2006, 7 f.).

Mit Blick auf die in den von uns untersuchten Prüfungsaufgaben eingesetzten Materialien kann festgestellt werden, dass Auswahl und Vielfalt mit den Fachstrukturen korrelieren (siehe zum Überblick Tab. 2). Einen ausgeglichenen Mix aller Materialienarten findet man in Bayern im Fach „Wirtschaft und Recht“. Zahlenmaterial kommt - neben Bayern - in Ba-

den-Württemberg (Wirtschaft), in Mecklenburg-Vorpommern (Wirtschaft), im Saarland (Wirtschaftslehre) und in Thüringen (Wirtschaft und Recht) zum Einsatz. In diesen Fächern wurden in den vergangenen Jahren Zentralabituraufgaben gestellt, die die Interpretation und den Umgang mit Kennzahlen und auch das Errechnen ökonomischer Größen beinhalten.

Die Aufgaben in den Fächergruppen Politik und Wirtschaft sind durch eine geringere Variationsbreite gekennzeichnet als die ökonomisch einschlägigeren Fächer. Besonders auffällig ist das Fach Sozialwissenschaften in NRW. Hier wurden fast ausschließlich Textausschnitte eingesetzt und in der Bearbeitung der Aufgaben standen die Textanalyse und -interpretation stark im Vordergrund. Es ist davon auszugehen, dass ein solch eindimensionaler Einsatz von Materialien im Zentralabitur auch auf den Unterricht in der gymnasialen Oberstufe rückwirkt. Wenn im Abitur nur Textanalyse eingefordert wird, dann wird dies auch die von vielen bevorzugte Arbeitsform im Unterricht sein, sofern die Lehrkraft ihre Kurse bestmöglich auf das bevorstehende Abitur vorbereiten will. Damit wird der methodische Zugang zur Ökonomie eingeschränkt und die verbal-diskursiven Lernertypen haben, im Vergleich zu den logisch-mathematisch oder graphisch-visuell veranlagten, einen Vorteil.

	1.	2.	3.
Baden-Württemberg (Wirtschaft)	Textausschnitte	Grafiken/Schaubilder	Zahlenmaterial
Bayern (Wirtschaft und Recht)	Textausschnitte	Grafiken/Schaubilder	Zahlenmaterial
Hessen (Politik/Wirtschaft)	Textausschnitte	Grafiken/Schaubilder	X
Mecklenburg-Vorpommern (Wirtschaft)	Textausschnitte	Karikaturen, Zahlenmaterial	Grafiken/Schaubilder
Niedersachsen (Politik/Wirtschaft)	Textausschnitte	Grafiken/Schaubilder	X
NRW (Sozialwissenschaften)	Textausschnitte	X	X
Saarland (Wirtschaftslehre)	Textausschnitte	Zahlenmaterial	Grafiken/Schaubilder
Sachsen (GMK/Rechtserziehung/Wirtschaft)	X	X	X
Thüringen (Wirtschaft und Recht)	Textausschnitte	Zahlenmaterial	Grafiken/Schaubilder

X =weniger als drei Materialien einer Kategorie, wurde nicht als Häufigkeit gewertet

Tab. 2: Materialienarten nach Häufigkeit

Nicht nur die methodische Variationsbreite der Materialien, sondern auch die inhaltliche Beschaffenheit der Materialien variiert in den Aufgaben. Zum Teil werden Quellen eingesetzt, die aus wissenschaftlicher Sicht nicht seriös sind, wie beispielsweise ein Auszug der Internetseite Wikipedia zum Thema Globalisierung im Zentralabitur 2011 in Mecklenburg-Vorpommern. Desweiteren ist ein allgemeiner Trend zu erkennen, Textausschnitte fast ausschließlich aus Tages- und Wochenzeitungen zu gewinnen. In den sozialwissenschaftlich geprägten Integrationsfächer werden zum Teil Zeitungsausschnitte eingesetzt, die aus ökonomischer Sicht als wenig relevant einzuschätzen sind (Zentralabitur 2008 und 2009 in NRW und 2008 in Hessen). In den ökonomisch geprägten Fächer hingegen ist die Orientierung an den Wirtschaftswissenschaften zum Teil so stark, dass die Aufgabenformate an eine Mikroökonomie-Klausur im Hochschulstudium erinnern.

5.3 Ökonomische Inhaltsbereiche

Zur systematischen Analyse der inhaltlichen Schwerpunkte in den Zentralabituraufgaben in den jeweiligen Bundesländern haben wir die übliche Unterteilung der Gegenstandsbereiche der ökonomischen Bildung in die vier Inhaltsfelder *Private Haushalte*, *Unternehmen*, *Staat*, *Internationale Wirtschaftsbeziehungen* zugrunde gelegt (vgl. z. B. Kaminski/Eggert 2008, 12). Die eindeutige Zuordnung war dabei in einigen Fällen schwierig, da einige Aufgaben auf mehrere Inhaltsbereiche rekurren. Bei diesen Aufgaben haben wir die Erwartungshorizonte und Korrekturhinweise einbezogen, um eine Fokussierung zu ermitteln.

Insgesamt ist festzustellen, dass sich die Aufgaben vorrangig auf die Inhaltsbereiche *Staat* und *Internationale Wirtschaftsbeziehungen* beziehen. Nur wenige Aufgaben können den Bereichen *Private Haushalte* oder *Unternehmen* zugeordnet werden. Lediglich in den Aufgaben der Fächer „Wirtschaft und Recht“ (Bayern) und „Wirtschaftslehre mit verbindlichen Anteilen Geschichte“ (Saarland) wurden alle Inhaltsbereiche berücksichtigt.

Der Inhaltsbereich *Private Haushalte* bleibt vielfach unberücksichtigt und ist damit vielerorts nicht abiturrelevant. Das ist vor allem deshalb problematisch, weil in diesem Inhaltsbereich zentrale ökonomische Gegenstände verortet sind (z. B. Aspekte der Verbraucherbildung). Ebenfalls weniger stark berücksichtigt ist der Inhaltsbereich *Unternehmen* - mit Ausnahme von Bayern, wo die BWL einen eigenen Schwerpunkt darstellt. Eine Ursache für die fehlende Berücksichtigung der Inhaltsfelder *Private Haushalte* und *Unternehmen* im Zentralabitur könnte darin liegen, dass diese Inhaltsbereiche - wenn sie überhaupt thematisiert werden - Gegenstand des Unterrichts in der Sekundarstufe I oder der Orientierungsphase der gymnasialen Oberstufe sind. Darin kommt eine curriculare Grundphilosophie zum Ausdruck, die die Inhaltsbereiche einer bestimmten Altersstufe zuordnet. Dies läuft einem lerntheoretisch begründbaren, spiralcurricularen Aufbau entgegen.

Die meisten ökonomischen Abituraufgaben können dem Inhaltsbereich *Staat* zugeordnet werden. Wirtschaftspolitische Aktivitäten des Staates (z. B. arbeitsmarktpolitische Maßnahmen) spielen in allen Bundesländern in den Zentralabituraufgaben eine bedeutende Rolle. Von besonderer Bedeutung sind auch aktuelle politische Maßnahmen im Kontext der Wirtschafts- und Finanzkrise. Die Grenzen staatlicher Eingriffe werden hingegen nur vereinzelt thematisiert (u. a. Mecklenburg-Vorpommern). Auch Bezüge zum Inhaltsbereich *Internationale Wirtschaftsbeziehungen* sind vielfach gegeben. Besondere Berücksichtigung erfahren in diesem Kontext die Wirtschaftsbeziehungen innerhalb der EU (insbesondere auch die Institution der EZB) und der Themenbereich Globalisierung, wobei hier in vielen Fällen die Problematisierung derselben im Vordergrund steht.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Berücksichtigung bzw. Gewichtung der Inhaltsbereiche mit den Fachstrukturen korreliert. Je geringer der Anteil ökonomischer Bildung in den jeweiligen Fächern ist, umso weniger Inhaltsbereiche werden in den Zentralabituraufgaben behandelt.

5.4 Ökonomische Kategorien zur Erschließung der Zentralabituraufgaben

Um den Umfang und die Ausprägung ökonomischer Bildung im Zentralabitur in den jeweiligen Bundesländern zu erheben, reicht es nicht aus, Inhaltsbereiche zu analysieren. Retzmann (2008) zeigt die Grenzen und Nachteile von gegenstandsorientierten Konzepten der Wirtschaftsdidaktik auf und beschränkt diese auf den Begriff „Wirtschaftskunde“. Ökonomische Bildung impliziert die Bearbeitung sozialwissenschaftlicher Inhaltsfelder aus einer ökonomischen Perspektive. Um eine solche ökonomische Perspektive zu konkretisieren und für die qualitative Inhaltsanalyse zu operationalisieren, bietet sich die kategoriale Wirtschaftsdidaktik an. Scherb (2007, 135) bezeichnet Kategorien als „Erschließungsinstrumente“, die an konkrete Sachverhalte angelegt werden können. Das Kategoriensystem, das wir zugrunde gelegt haben, entspricht der Konzeption kategorialer Wirtschaftsdidaktik von Kruber (siehe Abschnitt 3).

Unsere Analyse hat ergeben, dass *Eingriffe des Staates in den Wirtschaftsablauf/die Wirtschaftsordnung* die am stärksten berücksichtigte Kategorie ökonomischer Bildung im Zentralabitur ist. Dieses Ergebnis korrespondiert mit der starken Berücksichtigung des ökonomischen Inhaltsbereichs *Staat*. Ebenfalls fast durchgehend in den Aufgaben angesprochen ist die Kategorie *Märkte/Wettbewerb*, allerdings überwiegend aus gesamtwirtschaftlicher und wirtschaftspolitischer Perspektive. Auch hinsichtlich der kategorialen Schwerpunkte lässt sich ein Zusammenhang zur Fachstruktur in den jeweiligen Bundesländern erkennen. Einschlägig ökonomische Kategorien wie *Kosten-Nutzen-Überlegungen* oder *Ökonomisches Prinzip* werden nur in den Fächern berücksichtigt, in denen die ökonomische Bildung mehr als die Hälfte des Stundenkontingents ausmacht (Wirtschaft, Wirtschaft und Recht). In den Doppelfächern Politik-Wirtschaft und den multidisziplinären Integrationsfächern (Sozialwissenschaften, GMK/Rechtserziehung/Wirtschaft) werden diese ökonomisch einschlägigen Kategorien nicht berücksichtigt. Stattdessen lassen sich hier vor allem solche Kategorien identifizieren, die eine politische Dimension aufweisen (z. B. *Ungleichheit* oder die *politische Auseinandersetzung mit wirtschaftspolitischen Entscheidungen*).

Insgesamt macht die kategoriale Analyse der Zentralabituraufgaben deutlich, dass Globalphänomene (Makroebene) im Vordergrund stehen. Die Mikroebene ökonomischen Handelns wurde nur sehr selten zum Gegenstand einer Abiturklausur gemacht. Eine solche Beschränkung auf die Bearbeitung von Makrophänomenen unter Ausblendung der Mikro-Ebene erscheint aus wirtschaftswissenschaftlicher und wirtschaftsdidaktischer Sicht problematisch, da gerade die Analyse des (aggregierten) Verhaltens auf der Mikroebene (vor allem: Homo oeconomicus-Modell) als Heuristik für die Erklärung sozialer Phänomene auf der Makro-Ebene fungiert. Die für die Ökonomik grundlegenden Mikro-Makro-Zusammenhänge (vgl. ausführlich Loerwald 2008, 39) werden durch die Beschränkung auf Makro-Phänomene ausgeblendet. Die Vernachlässigung der Mikro-Ebene ist auch vor dem Hintergrund der Lebenssituationen-Ansätze (z. B. Steinmann, 1997) problematisch. Die Abiturienten sollen schließlich nicht nur auf ihre Rolle als Wirtschaftsbürgerinnen und -bürger vorbereitet werden, sondern ebenso auf ihre Rolle als mündige Verbraucherinnen und Verbraucher und mündige Erwerbstätige.

5.5 Resümee und Ausblick

Die Ergebnisse der hier in Grundzügen vorgestellten Analyse bestätigen grundsätzlich unsere Hypothese, dass mit der heterogenen fachlichen Verankerung der ökonomischen Bildung in den Bundesländern signifikante Unterschiede hinsichtlich der Qualität und Quantität ökonomischer Bildung in der Sekundarstufe II einhergehen. Mit Blick auf die Fachstruktur lassen sich Tendenzen erkennen, die zusammenfassend wie folgt beschrieben werden können: je geringer der Anteil an Ökonomie in den jeweiligen Fächern ist, umso eher kann die ökonomische Bildung im Zentralabitur abgewählt werden, umso eher bleiben relevante Inhaltsbereiche („Private Haushalte“ und „Unternehmen“) und einschlägige ökonomische Kategorien (z. B. Kosten-Nutzen-Überlegungen und Ökonomisches Prinzip) unberücksichtigt und umso einseitiger ist die Variationsbreite der eingesetzten Materialien.

Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung sind Fragen aufgetreten, die bis dato noch nicht beantwortet werden können. Insbesondere wäre es aus unserer Sicht interessant, eine Typisierung der Aufgabenarten vorzunehmen und die Einzelaufgaben zuzuordnen. In der Untersuchung hat sich gezeigt, dass viele Aufgaben, die wir in unserer Analyse der Ökonomie zugeordnet haben, einem umfassenden Verständnis ökonomischer Bildung nicht entsprechen. Ebenso wäre es sicher ertragreich, ein kodiertes Kategoriensystem auf die Anforderungshorizonte und Leistungserwartungen anzuwenden, weil dann deutlicher werden kann, mit welcher fachlichen Zielsetzung die Aufgaben verbunden sind. Nicht zuletzt wäre es aufschlussreich, die Auswirkungen der Zentralabituraufgaben und -vorgaben auf das Lehren und Lernen in der Qualifizierungsphase der gymnasialen Oberstufe zu erheben.

6. Literaturverzeichnis

Ackeren, I. v. (2007): Zentrale Abschlussprüfungen. Entstehung, Struktur und Steuerungsperspektiven, in: Pädagogik, 59/2007, 12-15

Diekmann, A. (2010): Empirische Sozialforschung, 4. Auflage, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag

Eikenbusch, G. (2007): Lehrer und Schule in Zeiten der Zentralen Prüfungen, Gewinne - Verluste - Interessen, in: Pädagogik, 59/2007, 6-11

Einheitliche Prüfungsanforderung (EPA) (2006): Einheitliche Prüfungsanforderung in der Abiturprüfung Wirtschaft. Beschluss der KMK vom 01.12.1989 i. d. F. vom 16.11.2006, Berlin

Früh, W. (2007): Inhaltsanalyse, 6. Auflage, Konstanz: UTB

Kaminski, H./Eggert, K. (2008): Konzeption für die ökonomische Bildung als Allgemeinbildung von der Primarstufe bis zur Sekundarstufe II, hg. v. Bundesverband deutscher Banken, Berlin

Klein, E. D./Kühn, S. M. u. a. (2009): Wie zentral sind zentrale Prüfungen? Abschlussprüfungen am Ende der Sekundarstufe II im nationalen und internationalen Vergleich, in: Zeitschrift für Pädagogik, 55/2009, 596-621

Kruber, K.-P. (2000): Kategoriale Wirtschaftsdidaktik - der Zugang zur ökonomischen Bildung, in: Gegenwartskunde, 3/2000, 285-295

Kühn, S. M. (2010): Steuerung und Innovation durch Abschlussprüfungen?, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Loerwald, D. (2008): Anreize im deutschen Schulwesen. Eine problemorientierte Analyse aus ökonomischer Sicht, Weinheim und Basel: Beltz

Mayring, P. (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Analysetechniken, 11., aktualisierte und überarbeitete Auflage, Weinheim und Basel: Beltz

Merki Maag, K./Holmeier, M. u. a. (2010): Die Effekte der Einführung zentraler Abiturprüfungen auf die Unterrichtsgestaltung in Leistungskursen in der gymnasialen Oberstufe, in: Unterrichtswissenschaft, 38/2010, 173-192

Neumann, M./Nagy, G. u. a. (2009): Vergleichbarkeit von Abiturleistungen. Leistungs- und Bewertungsunterschiede zwischen Hamburger und Baden-Württemberger Abiturienten und die Rolle zentraler Abiturprüfungen, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 12/2009, 691-714

Retzmann, T. (2008): Von der Wirtschaftskunde zur ökonomischen Bildung, in: Kaminski, H./Krol, G.-J. (Hg.): Ökonomische Bildung: legitimiert, etabliert, zukunftsfähig? Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, 71-90

Scherb, A. (2007): Kategoriale politische Bildung, in: Lange, D./Reinhardt, V. (Hg.): Basiswissen politische Bildung, Band 1: Konzeptionen Politischer Bildung. Hohengehren: Schneider Verlag, 131-140

Steinmann, B. (1997): Das Konzept Qualifizierung für Lebenssituationen im Rahmen der ökonomischen Bildung heute, in: Kruber, K.-P./Breier, K.-H. u. a. (Hg.): Konzeptionelle Ansätze ökonomischer Bildung, Bergisch Gladbach: Hobein, 1-22

Anmerkung:

Dieser Beitrag erscheint 2013 unter gleichem Titel in: Retzmann, T. (Hg.): Ökonomische Bildung in der Sekundarstufe II. Konzepte, Analysen und Forschungsergebnisse, Schwalbach/Ts: Wochenschau-Verlag, 67-78

Autoren:

Kirchner, Vera, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Bereich „Schulpraxis und Unterrichtsforschung“, Institut für Ökonomische Bildung, An-Institut der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, E-Mail: kirchner@ioeb.de

Loerwald, Dirk, Professor für Ökonomische Bildung an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg und Leiter des Bereichs „Schulpraxis und Unterrichtsforschung“ am Institut für Ökonomische Bildung, An-Institut der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Institut für Ökonomische Bildung (IÖB)
gemeinnützige GmbH
Bismarckstraße 31
26122 Oldenburg
www.ioeb.de

Carl von Ossietzky Universität, Fakultät II
Department für Wirtschafts-
und Rechtswissenschaften
Institut für Ökonomische Bildung (IfÖB)
26111 Oldenburg
www.ioeb.uni-oldenburg.de