

Reinhold Hedtke\*

## Viel gerechnet, fehlerhaft verglichen, unzureichend validiert

### Entgegnung zur Replik von Seeber, G., T. Kaiser, L. Oberrauch & M. Eberle (2022): Effekte des neuen Schulfaches Wirtschaft/Berufs- und Studienorientierung in Baden- Württemberg

\* reinhold.hedtke@uni-bielefeld.de, Fakultät für Soziologie, Universität Bielefeld

Es freut mich, dass die Replik meine Aussagen in der Sache im Wesentlichen bestätigt. Bevor ich auf Kritikpunkte konkret eingehe, zwei grundsätzliche Bemerkungen.

Zunächst zum Persönlichen. Die Angriffe von Seeber, Kaiser, Oberrauch und Eberle gegen meine Person sind völlig unangemessen. Scheinargumente vom Typ *argumentum ad hominem* sind für die Sache irrelevant und widersprechen der akademischen Kommunikationskultur.

Eine zweite Anmerkung zur Literaturlage der Replik. Aus meiner Sicht ist es keine gute wissenschaftliche Praxis, auf meine Aussagen, die sich auf veröffentlichte Aufsätze beziehen, mit Bezugnahmen auf ein bisher unveröffentlichtes Buchmanuskript zu antworten.

Nun aber zur Sache selbst. Bevor ich einzelne Punkte zu den empirischen Ergebnissen aufgreife, muss erstens geklärt werden, auf welcher Grundlage der Kompetenzvergleich zwischen altem und neuem Schulfach beruht und ob er den Anforderungen an wissenschaftliches Vergleichen genügt. Zweitens gehe ich auf die Frage ein, wie sich das Zeitbudget für wirtschaftliche Themen entwickelt hat. Drittens diskutiere ich die in der Replik thematisierte Einstellungsänderung sowie die einseitige Orientierung auf Unternehmerinteressen. In einem vierten Schritt greife ich das Kompetenzmodell und seine Passung zum Bildungsplan auf. Schließlich nehme ich einige Einzelaspekte in den Blick.

#### 1 Was wird untersucht?

Mit ihren Studien wollen Seeber et al. herausfinden, welche Wirkungen das neue Pflichtfach Wirtschaft/Berufs- und Studienorientierung (WBS) mit den beiden Varianten Gymnasium und andere Schularten der Sekundarstufe I erzeugt (vgl. MKJS 2016a, 2016b). Vorgänger waren die obligatorischen

Fächer(verbünde) Wirtschaft – Arbeit – Gesundheit an Werkrealschule und Hauptschule, u. a. mit dem Fach Wirtschaftslehre (in Kraft seit 2012), Erkunde, Wirtschaftskunde, Gemeinschaftskunde (EWG) an der Realschule (seit 2004) und Geographie, Wirtschaft, Gemeinschaftskunde (GWG) am Gymnasium (seit 2004). In den wirtschaftlichen Teilen weichen die Lehrpläne dieser Fächer in Fachphilosophie, Struktur, Schwerpunktsetzung, Bildungszielen, Kompetenzen, Gegenständen und Inhalten erheblich von den beiden Varianten des neuen Faches ab. Insgesamt betrachtet sind die Schnittmengen recht gering. Aus den mir zugänglichen Veröffentlichungen geht nicht hervor, dass die gravierenden Differenzen zwischen den alten und den beiden neuen Bildungsplänen systematisch erfasst und in methodisch gesicherter Form berücksichtigt wurden (vgl. z. B. Seeber et al. 2020: 34–40; Kaiser & Oberrauch 2021: 5–6).

Wenn es darum gehen soll, den Effekt des neuen Separatfaches zu messen, dann müssen sich die erfassten Interessen und Kompetenzen auf Gegenstände und Fähigkeiten beziehen, die sowohl im Verbundfach als auch im Separatfach auf dem Lehrplan stehen und dort im Großen und Ganzen ähnlich gewichtet werden. Wie sonst will man objektiv untersuchen, ob Inhalte und Kompetenzen dann schlechter angeeignet werden, wenn man sie schulfachlich nicht in Wirtschaft, sondern in Gemeinschaftskunde oder Geographie auf den Lehrplan setzt? Grundsätzlich gilt: „Der systematische Vergleich erfordert die Bildung eines *tertium comparationis* (eines *Dritten des Vergleichs*), d. h. einer Kategorie, die die Gemeinsamkeit der verglichenen Objekte darstellt und auf die sie bezogen werden können, die dabei aber neutral außerhalb ihrer steht“ (Kaiser & Miethe 2016: 4; vgl. dazu Heintz 2016: 306–309, 315–316).

Genau das fehlt aber in diesem Forschungsdesign. Der Grad der Unterschiedlichkeit zwischen den Vergleichsobjekten bleibt unbestimmt. Wenn die

curricularen Differenzen nicht in Rechnung gestellt werden, bleiben Vergleiche von Wissens- und Kompetenzeffekten von Verbund- oder Integrationsfach auf der einen und Separatfach auf der anderen Seite methodisch unterkomplex und für eine evidenzbasierte, rationale Bildungspolitik wertlos.

Diese fundamentale Schwäche im Forschungsdesign kann durch die Orientierung der vergleichenden Messungen an dem Kompetenzmodell, das im Fach Wirtschaft/Berufs- und Studienorientierung (WBS) implementiert wurde, nicht ausgeglichen werden. Ganz im Gegenteil: Durch die Verwendung des Kompetenzmodells des *neuen* Fachs als Vergleichsmaßstab wird das Erfordernis eines *tertium comparationis* für den Vergleich zwischen neuen und alten Fächern ignoriert. Die notwendige Neutralität schlägt in methodisch abgesicherte Parteinahme zugunsten des neuen Faches WBS um. Man konstruiert das Messinstrument für den Alt-Neu-Vergleich nach einem (seinem) Kompetenzmodell, das man *ausschließlich* im Bildungsplan für das *neue* Fach, nicht aber in den alten Fächern vorfindet. Das für den Vergleich ausgewählte Messinstrument bestimmt also die curricularen Inhalte des neuen Faches, nicht aber die in den alten Fächern. Und damit wird das Messinstrument ausschließlich vom neuen Fach bestimmt.

Mit diesem Design kann man nur prüfen, ob und inwieweit man bei der Lernendengruppe, die nach diesem Kompetenzmodell im neuen Fach unterrichtet wurde, die lehrplangemäßen Kompetenzen häufiger und ausgeprägter vorfindet als bei den Lernenden, die im alten Fach *nicht* nach diesem Kompetenzkatalog, sondern nach *anderen* Lehrplanvorgaben unterrichtet wurden. Man misst die Lernerfolge an einem Kompetenzmodell, das real nur für die Fachunterrichtsgruppe, nicht aber für die Vergleichsgruppe(n) und deren Lerngelegenheiten zutrifft. Die Lernenden im Sample mit alten Fachbedingungen lernten also inhaltlich etwas Anderes und dies mit anderen Kompetenzziele. So vergleicht man Nicht-Vergleichbares und verfolgt eine mangelhaft formulierte Forschungsfrage.

Hinzukommt die selektive Berücksichtigung der Unterschiede auf der Inputseite (wenn man den Lern- und Bildungsprozess mal als Produktionsprozess betrachtet). Aufgegriffen wird die Organisationsveränderung (neues Fach). Nur genannt wird die damit verbundene Erhöhung der Lernzeit für Themen der Domäne Wirtschaft gegenüber den alten Fächern oder Verbänden; darauf gehe ich noch ein. Kaiser und Oberrauch (2021) konstatieren für das Gymnasium bezogen auf die Klassenstufen 7 bis 9 eine Verdoppelung der Lernzeit für Wirtschaft („intensity of instruction“; Kaiser & Oberrauch 2021: 6). Die Lernenden im neuen Fach haben hier für die Aneignung wirtschaftlicher Inhalte auch noch doppelt so

viel Zeit wie die aus dem Sample für das alte Fach. Das entwertet die Befunde der Studien weitgehend, da wenige, vergleichsweise positive Effekte vor allem am Gymnasium gemessen wurden. Zugleich bleiben die Ursachen dafür unklar. Die Beobachtung, dass mehr Lernzeit zu mehr Wissen/Kompetenzen führt, wäre trivial.

Festzuhalten ist, dass man die drei distinkten Faktoren auf der Inputseite – Struktur (Schulfach), Inhalt (Bildungsplan) und Zeit (Stundenkontingent) – analytisch und empirisch sorgfältig auseinanderhalten muss, wenn man die Wirkungszusammenhänge verstehen und eine korrekte Interpretation der gemessenen Effekte sicherstellen will. Soweit man das den hier diskutierten Studien für Baden-Württemberg entnehmen kann, ist das nicht der Fall. Sie vermengen Fach, Lehrplan und Zeitbudget, sodass man nicht erkennen kann, welcher Effekt auf welchen Inputfaktor zurückgeht.

Zusammengenommen ergibt das ein Forschungsdesign mit einer zirkulären Forschungsfrage. Es birgt von vornherein nur wenig empirische Risiken, wenn man zeigen *will*, dass das Separatfach überlegen ist. Mit einem so angelegten Vergleich kann man aber weder die Notwendigkeit noch die Überlegenheit eines Separatfachs Wirtschaft nachweisen. Die bereits überwiegend schwachen Effekte des neuen Faches, die die Publikationen präsentieren, verlieren also weiter erheblich an Aussage- und Überzeugungskraft, wenn man die Defizite im Vergleichsdesign in Rechnung stellt.

## 2 Wie entwickelt sich das Zeitbudget für Wirtschaft?

Die Kritik an meinem Vergleich des Zeitbudgets für Gemeinschaftskunde und Wirtschaft/Berufs- und Studienorientierung (WBS) überzeugt nicht. Erstens ist die Behauptung der Replik eindeutig falsch, ich hätte geschrieben, es „würde dreimal so viel Lernzeit in Wirtschaft als in Gemeinschaftskunde investiert“. Tatsächlich konstatiere ich eine Investition von „durchschnittlich etwa dreimal so viel Lernzeit in die Domäne Wirtschaft wie in eine der Domänen Politik, Gesellschaft oder Recht, die im Fach Gemeinschaftskunde verankert sind“. Ich vergleiche also Domänen, die man von Disziplinen und Schulfächern unterscheiden muss, und sage an dieser Stelle nichts zu Disziplinen. Die Replik vermengt das alles, und vergleicht ihre Behauptung von den „drei Disziplinen [...] Politik, Gesellschaft und Recht“ im Fach Gemeinschaftskunde mit den „rechtliche[n] und soziale[n] Kontexte[n]“ im Fach WBS. Sie hantiert mit einem vierten, hier recht schwammigen Begriff „Kontext“.

In Wirklichkeit hebt der Bildungsplan für das Fach Gemeinschaftskunde bereits im Inhaltsverzeichnis unübersehbar die Domänen als curriculare Strukturierung hervor: Gesellschaft, Recht, Politisches System, Internationale Beziehungen; im vierstündigen Kurs der gymnasialen Klassen 11/12 kommt noch die Domäne Wirtschaftspolitik hinzu (vgl. MKJS 2016c: 1–2, 2016d: 1–2). In den Gemeinschaftskunde-Curricula sind Perspektiven der Domäne Wirtschaft durchgängig verankert, so geht es etwa bei der Analysekompetenz um „politische, wirtschaftliche und gesellschaftliche Sach-, Konflikt- und Problemlagen“ und bei der Urteilskompetenz um „Vorschläge zur Bewältigung politischer, wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Herausforderungen und Probleme“ und bei der Methodenkompetenz um selbstständiges Informieren „über aktuelle politische, wirtschaftliche und gesellschaftliche Fragen“ (MKJS 2016d: 12–14, 2016c: 11–13).

Allerdings *unterschätzt* mein Vergleich das Zeitbudget für Wirtschaft noch. Will man das Gewicht von Wirtschaft im Bildungsgang vergleichend bestimmen, muss man die Berufsorientierung mitberücksichtigen. Die Zuständigkeit für diese Bildungsaufgabe wird schon durch den Fachnamen für das Fach Wirtschaft/Berufs- und Studienorientierung reklamiert. Auch die herkömmliche Wirtschaftsdidaktik erklärt sich nachdrücklich als zuständig: „Die Berufliche Orientierung ist eine traditionelle und etablierte Aufgabe der ökonomischen Bildung“ (Schröder 2019: 29). Der Anspruch kontrastiert mit den nicht hinreichenden Fachkompetenzen in dieser Disziplin, denn als *wirtschaftswissenschaftliche* Fachdidaktik fehlen ihr die notwendigen soziologischen und politikwissenschaftlichen Perspektiven auf Person und Identität, Ausbildung, Arbeit, Beruf und Unternehmen.

Für die Berufsorientierung in der Sekundarstufe I sieht Baden-Württemberg mindestens 16 Unterrichtstage vor (vgl. Gökbudak & Hedtke 2020: 8f.). Rechnet man sie ganz der Domäne Wirtschaft zu, entspricht das bei 40 Schulwochen mindestens 2,4 Kontingentstunden zusätzlich zu den 5 Fachstunden für WBS, wenn man den Schultag mit 6 Stunden ansetzt. Faktisch entfällt auf die Domäne Wirtschaft also insgesamt ein reales Stundenkontingent von 7,4 Unterrichtsstunden gegenüber 5 Stundentafelstunden für Gemeinschaftskunde mit seinen curricular explizit ausgewiesenen drei Domänen Politik, Gesellschaft und Recht (Man *könnte* ihnen die Disziplinen Politikwissenschaft, Soziologie und Rechtswissenschaft zuschreiben). Am Gymnasium ergeben sich bei 3 Kontingentstunden für das Fach WBS insgesamt real mindestens 5,4 Unterrichtsstunden, demgegenüber verbleiben für Gemeinschaftskunde mit den drei Domänen zusammen 4 Fachstunden. Die Domäne Wirt-

schaft verfügt also über ein Vielfaches an Lernzeit im Vergleich zu den anderen Domänen – ganz gleich, ob man Berufsorientierung einberechnet oder nicht.

Betrachtet man die Fächerstruktur, die Bildungspläne und die obligatorischen Maßnahmen der Berufsorientierung, muss man eine eindeutige Dominanz der Domäne Wirtschaft gegenüber den drei anderen Domänen konstatieren. Ebenso dominiert das Fach Wirtschaft samt Berufsorientierung klar gegenüber dem Fach Gemeinschaftskunde. Hinzu kommt die Domäne Wirtschaft im Fach Geographie, die als „Teilsystem Wirtschaft“ am Gymnasium und in der Sekundarstufe I einen erheblichen Stellenwert hat (vgl. Bildungspläne von 2016). Meine Feststellung, dass das Land Baden-Württemberg wesentlich mehr obligatorische Lernzeit für Wirtschaft vorsieht, trifft also sowohl für den Domänen- als auch für den Fächervergleich zu.

### 3 Wie verändern sich Einstellungen und Interesse?

Die Replik konstatiert: „Pauschal lässt sich sagen: Das Fach verändert die Einstellungen nicht“ (genauer gesagt, man konnte keine Veränderungen feststellen). Sie bestätigt damit meine Aussage, „dass das Separatfach Wirtschaft auch bei den wirtschaftlichen Einstellungen der Schüler\*innen weitgehend wirkungslos bleibt“ (präziser: bei den *gemessenen* Einstellungen). Ich beziehe mich dabei *nicht* auf einen möglichen „Indoktrinationseffekt“.

Auch fachdidaktisch greift die Replik viel zu kurz. Grundsätzlich halte ich eine pauschale Gleichsetzung von Einstellungsänderung und Indoktrination für unangemessen. Schule und Unterricht sollen den Lernenden vielmehr Gelegenheit geben, ihre ursprünglichen Einstellungen zu differenzieren, reflektieren und womöglich auch zu ändern. Entscheidend ist, dass der Unterricht ein hinreichend breites Spektrum an alternativen Positionen bietet (soziale, politische, wirtschaftliche *und wissenschaftliche* Pluralität und Kontroversität), mit denen sich die Lernenden *ergebnisoffen* auseinandersetzen können, um ungehindert zu einem eigenen Urteil kommen zu können. Es kommt darauf an, dass er *ihre Freiheit* des Denkens und Urteilens garantiert. Ein sozialwissenschaftliches Schulfach, das die Chance von Einstellungsänderungen versäumt, würde ein Kernelement seines Bildungsauftrages verfehlen.

Sich mit den eigenen Einstellungen reflektiert und selbstkritisch auseinanderzusetzen und sie gegebenenfalls auch zu ändern, gehört unabdingbar zum persönlichen Bildungsprozess in der sozialwissenschaftlichen Domäne. Wenn der Fachunterricht in Schulen nicht

zur Thematisierung, Reflexion, Ausdifferenzierung, Kritik oder Veränderung von Einstellungen beitragen darf, dann verschließt man Lernenden einen wesentlichen Zugang zu Bildung. Das Überwältigungsverbot des Beutelsbacher Konsens<sup>4</sup> ist kein Änderungsverbot für persönliche Einstellungen, sondern ein Verbot der Verhinderung *selbstständiger* Urteilsbildung. Fachunterricht kann den Raum für selbstbestimmte Einstellungsänderungen der Lernenden schaffen: Wenn er das politische *und wissenschaftliche* Kontroversitätsgebot berücksichtigt und mit dem Gebot verbindet, die Lernenden zu befähigen, eine (politische) Situation und ihre eigene Interessenlage zu analysieren und sie in *ihrem* Sinne beeinflussen zu lernen.

Der Vorwurf einer Fehlinterpretation des Facheffektes auf das Wirtschaftsinteresse ist falsch. Ich habe über den „erheblichen Effekt“ in der gesamten Sekundarstufe I sowie seine Verursachung durch die gymnasiale Teilgruppe korrekt berichtet. Für die Klassenstufe 9 der unteren und mittleren Schulformen konstatieren Eberle und Oberrauch, basierend auf der Selbstverortung der Lernenden auf einer fünfstufigen Skala: „The new mandate only has small effects on domain-specific knowledge and interest in economic topics“ (Eberle & Oberrauch 2022: 15).

Bei der zweiten Batterie mit 13 Items zur Erhebung des Interesses wirft mir die Replik vor, „sie als Messung der ‚Einstellungen zur Volkswirtschaftslehre‘ [...] missverstanden“ zu haben, und gibt sich verwundert. Tatsächlich lässt die Zweckbestimmung, die Oberrauch und Seeber für die zur Diskussion stehenden Items präsentieren, keinen Zweifel daran zu, dass es hier um Volkswirtschaftslehre (economics) geht. Sie führen im Kapitel „Measuring attitudes towards economics“ in der Tabelle „Attitudes towards economics: items and factor loadings“ unter anderem folgende Items auf: „Interest in economics [...] I enjoy reading articles about economic topics. – Economics is easy for me to understand. – Economics is dull. – I’m interested in economics. – I have nothing to say in economic matters. – I like to talk about economics. – I get bored in conversations about economics. – I like to bring discussions to the topic economics. – I follow economic news. – I wish I didn’t have to learn economics. – I learn a lot of interesting stuff when economics is discussed. – I think it is important to have a good knowledge about economics“ (Oberrauch & Seeber 2021: 6). Dem ist nichts hinzuzufügen – außer der Beobachtung, dass zwei Drittel der Items *positive* Einstellungen, ein Drittel negative repräsentieren. Das ist ein weiteres Bias der Studien.

Schließlich behauptet die Replik, der „Unternehmerperspektive kommt jedenfalls keine privilegierte Position zu“. Doch 8 der 31 Kompetenztestaufgaben nehmen die Perspektive von Unternehmer\*innen ein:

„Which measure would you recommend to the bakery Backblech ...?“, „An entrepreneur has set up a company ...“, „With respect to the inflation’s effect on retailers ...“, „An employer, Angela Zapp, wants to give ...“, „The Marone family runs the ice-cream parlor ...“, „Ms. Müller runs a dental surgery ...“, „Nina’s parents run several car dealer-ships ...“ (Aufgabe 24), „Nina’s parents run several car dealerships ...“ (Aufgabe 28; Kaiser et al. 2019: 49-57). Weitere 7 Aufgaben gelten der Finanz- und Investitionsperspektive, 3 betreffen die Sozialversicherung. Keine einzige thematisiert die Arbeitskräfteperspektive bezogen auf Arbeitsverhältnis, Macht, Interessen oder Gewerkschaften. In keiner Aufgabe haben Arbeitskräfte, Betriebsrät\*innen, Gewerkschaften, Bürger\*innen oder zivilgesellschaftliche Gruppen etwas zu entscheiden. Dagegen präsentieren mindestens 5 Aufgaben die Unternehmer\*in als die Entscheider\*in.

#### 4 Passen die Testaufgaben zum Bildungsplan?

Die Replik betont, dass die „Aufgaben zur Messung ökonomischer Kompetenz mit Berufung auf ein fachdidaktisches Modell konzipiert“ wurden und dass die Kompetenzziele des realen Separatfachs diesem Modell entsprechen. Um welches Modell es sich handelt, bleibt der Leser\*in verborgen. Vermutlich gemeint sind die Bildungsstandards der ökonomischen Allgemeinbildung, die Günther Seeber als führender Autor zusammen mit Thomas Retzmann, Bernd Remmele und Hans-Carl Jongebloed geschrieben haben (vgl. Seeber et al. 2012: 67 ff.). Die „von der Bildungspolitik in Baden-Württemberg definierten Kompetenzziele“, die „zu messen und zu quantifizieren“ sind, gehen also auf das von Seeber mitverfasste Modell zurück.

Es basiert bei wenigen Ergänzungen und Änderungen auf dem Konzept, das dieselbe Autorengruppe 2010 im Auftrag des Gemeinschaftsausschusses der deutschen gewerblichen Wirtschaft erstellt hat (vgl. Retzmann et al. 2010). In der Fachdidaktik ist es von Anfang an hoch umstritten, es feuerte die bis heute anhaltende Debatte um Fachphilosophie und Separatfach Wirtschaft an (vgl. z. B. Hedtke 2015; Loerwald 2020).

Die Kritik an diesem Konzept sei kurz in Erinnerung gerufen: Die Bildungsstandards samt Kompetenzmodell sind zwar strukturiert und differenziert, leiden aber unter wesentlichen strukturellen Mängeln. So erweist sich die Grundstruktur des Modells als unspezifisch, zum einen bezogen auf die Domäne Wirtschaft, zum anderen mit Blick auf die Disziplin Volkswirtschaftslehre oder die Wirtschaftswissenschaften. Deshalb eignet es sich nicht als konstitutive wissen-

schaftliche Begründung für ein wirtschaftswissenschaftliches Separatfach. Auch die drei Kompetenzbereiche – Entscheidung und Rationalität, Beziehung und Interaktion, Ordnung und System – *könnte* man ebenso für Gesellschaft und Politik oder Politikwissenschaft und Soziologie reklamieren. Das gilt auch für die drei Rollen Verbraucher\*in, Erwerbstätige und Wirtschaftsbürger\*in, die auch soziale und politische und nicht nur wirtschaftliche Rollen sind (vgl. Seeber et al. 2012: 86 ff.).

Noch gravierender ist das Dreifachdefizit der fehlenden *fachwissenschaftlichen* Begründung des Modells (hier mit Bezug auf die Wirtschaftswissenschaften), der versäumten *empirischen* Fundierung bezogen auf reale Lebenssituationen und *dort* tatsächlich hilfreiches Wissen und Können sowie, nicht zuletzt, der mangelhaften *bildungstheoretischen* Basis.

Wie man dazu auch stehen mag, Seeber et al. legitimieren die genannten 31 Testaufgaben damit, dass sie den von Seeber selbst mitentwickelten Bildungsstandards entsprechen und – angesichts der bildungs- und fachpolitischen Hintergründe wenig überraschend – in den neuen Fachcurricula für WBS in Sekundarstufe I und Gymnasium verankert sind (vgl. Kaiser et al. 2019: 49 ff.).

Wie verhalten sich diese Tests zum Bildungsplan? Es fällt auf, dass eine ganze Reihe von relevanten Themen und darauf bezogenen Kompetenzen, die der Lehrplan fordert (WBS Sek I), in den 31 Testaufgaben gar nicht vorkommen. Dazu zählen z. B. Marktversagen, Wandel der Arbeit, Bedeutung von Arbeit, prekäre Arbeitsverhältnisse, Interessen im Arbeitsverhältnis, Mitbestimmung, Gewerkschaften, Arbeitgebervertretungen, Arbeitskampf, Spannungsverhältnis von Freiheit und Gleichheit (Sozialpolitik), Vermögensumverteilung, Partizipation, Spannungsverhältnis von individuellem Nutzen und globaler Verantwortung (Globalisierung), Interessenkonflikte im Unternehmen.

Die in der Replik reklamierte Problemorientierung der Testaufgaben fällt also hinter die Problemorientierung im Lehrplan zurück. Am Bildungsplan gemessen sind die Aufgaben inhaltlich sehr selektiv und bezüglich der Interessen von Akteur\*innen in der Wirtschaft sehr einseitig.

Die Replik „vermerkt, dass die Testinstrumente auch offene Itemformate enthalten“. Das stimmt insofern, als 4 von 31 Aufgaben offene Antworten erlauben (vgl. Kaiser et al. 2019: 49, 55, 57). Sie offenbaren aber ein sehr restriktives Verständnis von ‚Offenheit‘. Zwei verlangen eine einfache Nennung zur Zinsdifferenz zwischen Sparen und Kredit bzw. zur Einkommensabhängigkeit der Krankenversicherungsbeiträge („name one reason“, „provide one reason“), die dritte verlangt den Vergleich des Kurzfristeffekts von Preis-

steigerungen bei Strom und Spargel auf die Nachfragemenge, die vierte Gründe für die höhere Zahlungsbereitschaft bei Fair-Trade-Gütern.

## 5 Gender und Nebenfolgen

Allgemein kritisiert die Replik, ich schließe unzulässigerweise pauschal auf „eine Ineffektivität des Fachunterrichts“. Das ist falsch. Ich betone vielmehr, dass die hohen Investitionen für die Wirtschaftskompetenz in der Sekundarstufe I mit einem neuen Fach und vergleichsweise mehr Lernzeit keine oder geringe Erträge bringen, dass *außerhalb* des Gymnasiums das Interesse an Wirtschaft wenig wächst und dass das Fach überwiegend schwache Lerneffekte bringt. Keine dieser Feststellungen wird in der Replik widerlegt.

Anders als insinuiert, habe ich mich bei den heterogenen Facheffekten *nur* auf die Genderdifferenzen bezogen. Meine Beobachtung, dass das Fach die genderspezifischen Unterschiede nicht einmal im Ansatz reduziert, bleibt unbestritten. Die Aussage in der Replik, „die Jungen haben sich im gleichen Maß und teilweise sogar mehr verbessert, so dass die Lücke zumindest geblieben ist“, bedeutet, dass das neue Fach Wirtschaft das Genderbias aufrechterhält und teilweise verstärkt.

Aufschlussreich ist schließlich eine weitere Beobachtung. Es herrscht ein deutliches Desinteresse gegenüber den beabsichtigten und unbeabsichtigten, negativen oder positiven Nebenfolgen der Einführung des Separatfachs Wirtschaft für den gesamten „Rest“ der sozialwissenschaftlichen Domäne, der mit Gesellschaft, Politik und Recht in der Gemeinschaftskunde verbleibt. Das kann man nicht nur an diesen Studien, sondern auch an der Schwerpunktsetzung in der einschlägigen Forschung, den Forschungsfördernden Organisationen und der herrschenden Bildungspolitik ablesen. Auch das belegt die asymmetrisch starke Position der Domäne Wirtschaft und ihrer Interessenvertretung gegenüber den anderen Domänen in Baden-Württemberg.

## 6 Fazit zu den diskutierten Studien

Der Vergleich zwischen alten und neuen Fächern ist strukturell fehlerhaft angelegt. Das Messinstrument ist nicht nur für den Fächervergleich ungeeignet, sondern auch inhaltlich unzureichend fundiert. Die Berechnungen ignorieren die starke Erhöhung der Lernzeit für Wirtschaftsthemen, die mit dem neuen Fach verbunden ist. Insgesamt kann man aus den vorliegenden Studien keine objektiven Rückschlüsse auf die Leistungsfähigkeit des Separatfaches Wirtschaft im

Vergleich zu den anderen Fächern ziehen. Die gemessenen Lerneffekte enttäuschen – trotz des systematischen Bias *zugunsten* des neuen Faches im Forschungsdesign. Mit Blick auf den großen bildungspolitischen Aufwand sind die gemessenen Erträge so schwach und uneinheitlich, dass sie keineswegs für ein Separatfach Wirtschaft sprechen.

## 7 Literatur

- Eberle, M. & L. Oberrauch (2022): What a difference three years of economics education make: Evidence from lower-track schools in Germany. ZBW – Leibniz Information Centre for Economics, Kiel & Hamburg.
- Gökbudak, M. & R. Hedtke (2020): 3. Ranking Politische Bildung. Politische Bildung an allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufe I im Bundesländervergleich 2019. Didaktik der Sozialwissenschaften, Working Papers 11. Universität Bielefeld – Fakultät für Soziologie, Bielefeld.
- Hedtke, R. (2015): 2015: Sozioökonomische Bildung als Innovation durch Tradition. In: GW-Unterricht 4. S. 18–38.
- Heintz, B. (2016): „Wir leben im Zeitalter der Vergleichung.“ Perspektiven einer Soziologie des Vergleichs. In: Zeitschrift für Soziologie 45(5). S. 305–323.
- Kaiser, T. & I. Miethe (2016): Vergleichsorientierung als Forschungsstrategie der Organisationspädagogik. In: Göhlich, M., A. Schröder & S. M. Weber (Hrsg.): Handbuch Organisationspädagogik. Springer, Wiesbaden. S. 1–11.
- Kaiser, T. & L. Oberrauch (2021): Economic Education at the expense of indoctrination? Evidence from Germany. ZBW – Leibniz Information Centre for Economics, Kiel & Hamburg.
- Kaiser, T., L. Oberrauch & G. Seeber (2019): Measuring Economic Competence of Secondary School Students in Germany. ZBW – Leibniz Information Centre for Economics, Kiel & Hamburg.
- Loerwald, D. (2020): Ökonomische Bildung in Deutschland. In: List Forum für Wirtschafts- und Finanzpolitik 45(3). S. 239–253.
- MKJS – Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2016a): Wirtschaft/Berufs- und Studienorientierung (WBS). Bildungsplan 2016. Allgemein bildende Schulen Gymnasium. Endfassung. Stuttgart.
- MKJS – Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2016b): Wirtschaft/Berufs- und Studienorientierung (WBS). Bildungsplan 2016. Allgemein bildende Schulen Sekundarstufe I. Endfassung. Stuttgart.
- MKJS – Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2016c): Gemeinschaftskunde. Bildungsplan 2016. Allgemein bildende Schulen Gymnasium. Endfassung. Stuttgart.
- MKJS – Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2016d): Gemeinschaftskunde. Bildungsplan 2016. Allgemein bildende Schulen Sekundarstufe I. Endfassung. Stuttgart.
- Oberrauch, L. & G. Seeber (2021): The impact of mandatory economic education on adolescents' attitudes. Supplemental Material. In: Education Economics 30(2). S. 208–224.
- Retzmann, T., G. Seeber, B. Remmele & H.-C. Jongbloed (2010): Ökonomische Bildung an allgemeinbildenden Schulen. Bildungsstandards, Standards für die Lehrerbildung. Gemeinschaftsausschuss der Deutschen Gewerbl. Wirtschaft, o. O. [Berlin].
- Schröder, R. (2019): Berufliche Orientierung als fachdidaktische Aufgabe der ökonomischen Bildung: Eine etablierte Aufgabe vor neuen Herausforderungen. In: Schröder, R. (Hrsg.): Berufliche Orientierung in der Schule. Gegenstand der ökonomischen Bildung. Springer, Wiesbaden. S. 29–50.
- Seeber, G., T. Kaiser, L. Oberrauch, M. Eberle & C. Walter (2020): Das Schulfach Wirtschaft/Berufs- und Studienorientierung. Effekte auf die ökonomischen Kompetenzen und Einstellungen Jugendlicher in Klasse 7 und 8. Swiridoff, Künzelsau.
- Seeber, G., T. Retzmann, B. Remmele & H.-C. Jongbloed (2012): Bildungsstandards der ökonomischen Allgemeinbildung. Kompetenzmodell, Aufgaben, Handlungsempfehlungen. Wochenschau Verlag, Schwalbach am Taunus.

