

---

**THOMAS RETZMANN**

**Terra incognita: Das Fach »Volkswirtschaftslehre«  
am Weiterbildungskolleg in Nordrhein-Westfalen**

---

**ESSENER BEITRÄGE ZUR ÖKONOMISCHEN UND BERUFLICHEN BILDUNG**

Hrsg. von Univ.-Prof. Dr. Thomas Retzmann

Diskussionspapier Nr. 3

**Impressum:**

**ESSENER BEITRÄGE ZUR ÖKONOMISCHEN UND BERUFLICHEN BILDUNG**

Hrsg. von Univ.-Prof. Dr. Thomas Retzmann

Nr. 3

ISSN 2192-5232

A 21 Economic Education and Teaching of Economics: Pre-college

THOMAS RETZMANN: Terra incognita: Das Fach »Volkswirtschaftslehre« am Weiterbildungs-  
kolleg in Nordrhein-Westfalen? Essen 2012

*Unter gleichnamigem Titel erschienen in:*

*Michael Schuhen, Michael Wohlgemuth und Christian Müller (Hrsg.) (2012): Ökonomische Bildung und  
Wirtschaftsordnung. Schriften zu Ordnungsfragen der Wirtschaft. Band 96. Stuttgart, S. 237-251.*

**Kontakt:**

Universität Duisburg-Essen, Campus Essen  
Lehrstuhl für Wirtschaftswissenschaften und Didaktik der Wirtschaftslehre  
Universitätsstraße 12  
45141 Essen  
Telefon: +49 (0) 201 / 183-3838  
E-Mail: sekretariat.widida@uni-due.de  
Website: <http://www.wida.wiwi.uni-due.de/>

## Inhaltsverzeichnis

1	Volkswirtschaftslehre als eigenständiges Fach ökonomischer Allgemeinbildung .....	2
2	Referenzrahmen der Untersuchung.....	2
2.1	Der „Armutskreislauf“ ökonomischer Bildung nach Kaminski/Eggert .....	3
2.2	Steuerung und Qualitätssicherung in der ökonomischen Domäne .....	4
3	Erkenntnisleitende Fragestellungen und eingesetzte Forschungsmethoden.....	5
4	Ergebnisse der Dokumentenanalyse und der empirischen Erhebung .....	6
4.1	Zeitdeputate im schulischen Fächerkanon.....	6
4.2	Universitäre Lehrerbildung und fachdidaktische Forschung.....	6
4.3	Fachliche und fachdidaktische Professionalität der Lehrenden.....	8
4.4	Entwicklungsstand und Perspektiven des Fachs .....	9
4.5	Bildungspolitisches Konfliktpotenzial .....	10
5	Fazit: Eine Schulform im schulpolitischen Abseits .....	11
	Literaturverzeichnis .....	13

## 1 Volkswirtschaftslehre als eigenständiges Fach ökonomischer Allgemeinbildung

Wenn in bildungspolitischen Debatten die Institutionalisierung ökonomischer Bildung an allgemeinbildenden Schulen in einem eigenständigen Fach gefordert – und besonders wenn sie zurückgewiesen – wird, bleibt oft unerwähnt, welche eigenständigen Fächer in den verschiedenen Schulformen der Sekundarstufen I und II bereits implementiert sind. Dabei gibt es deren einige in der Bundesrepublik, wenngleich es sehr wenige sind. Diese schon existenten Fächer analytisch und empirisch zu untersuchen ist fachdidaktisch jedoch von hohem Interesse.

Allerdings ist es in der stark zerklüfteten Landschaft des sich zugleich im Fluss befindlichen föderalen Bildungswesens gar nicht so leicht, diesbezüglich den Überblick zu erlangen und zu behalten. Bisweilen ist die Existenz dieser eigenständigen Fächer selbst in der Wirtschaftsdidaktik nicht oder jedenfalls kaum bekannt. So dürfte es sich mutmaßlich auch mit dem eigenständigen Fach »Volkswirtschaftslehre« am Weiterbildungskolleg in Nordrhein-Westfalen verhalten. Das *Weiterbildungskolleg* ist eine *Einrichtung des Zweiten Bildungsweges* mit den Bildungsgängen Abendrealschule, Abendgymnasium und Kolleg. Ziel ist der nachträgliche Erwerb von Schulabschlüssen (mittlere Reife, Fachhochschulreife, Allgemeine Hochschulreife). In Nordrhein-Westfalen finden sich derzeit 55 Weiterbildungskollegs mit 27.383 Studierenden (Schuljahr 2010/2011), davon besuchen 7.148 Studierende berufs begleitend das Abendgymnasium und 8.593 Studierende in Vollzeit das Kolleg (vgl. MSW 2011a, S. 25). Im Abendgymnasium und im Kolleg können erwachsene Schülerinnen und Schüler dieses rein ökonomische Fach wählen und sowohl als Grundkurs wie als Leistungskurs bis zum Abitur führen.<sup>1</sup>

Das Fach »Volkswirtschaftslehre« existiert am Weiterbildungskolleg bemerkenswerterweise seit nahezu 60 Jahren, ohne dass es in der Wirtschaftsdidaktik Beachtung gefunden hätte. 1953 wurde in Oberhausen – als erstes Kolleg in Nordrhein-Westfalen – das „Oberhausener Institut zur Erlangung der Hochschulreife“ gegründet. Wie Heuwinkel (2005, S. 38) berichtet, wurde dem Fach »Volkswirtschaftslehre« bereits im Rahmen dieses Modellversuchs die Aufgabe zugewiesen, „die jeweiligen Berufs- und Lebenserfahrungen der Studierenden umfassend aufzugreifen und zu reflektieren“. Dass es – außerhalb des berufsbildenden Schulwesens – ein eigenständiges Fach »Volkswirtschaftslehre« gibt, zumal eines mit einer solch langen Tradition, beflügelte die wissenschaftliche Neugier. Am Lehrstuhl für Wirtschaftsdidaktik der Universität Duisburg-Essen wurde daher im Zeitraum September 2011 bis Januar 2012 eine empirische Studie dieses Faches durchgeführt (Bölke 2012). Deren Referenzrahmen wird in Kapitel 2 dargelegt, bevor in Kapitel 3 die erkenntnisleitenden Fragestellungen ausgewiesen und in Kapitel 4 ausgewählte Ergebnisse vorgestellt werden. Im abschließenden Kapitel wird ein Fazit gezogen.

## 2 Referenzrahmen der Untersuchung

Fächer sind, der Definition Brachts (1993, S. 578) zufolge, „Ordnungsschemata für die sozial geregelte Aneignung von Wissen.“ Das Schulfach bietet durch seine *zeitliche* Ordnung Möglichkeiten der Sequenzierung des Lernens. Durch seine *sachliche* Ordnung ermöglicht es eine qualitative Graduierung der Anforderungen bis hin zu wissenschaftspropädeutischer Arbeit (vgl. Tenorth 1999, S. 193). Hopmann/Riquarts (1999, S. 7) konstatieren, dass es in Schule und Gesellschaft nur wenige Institutionalisierungen

---

<sup>1</sup> Lediglich als seitliche Arabesque sei erwähnt, dass der frühere Bundeskanzler Gerhard Schröder Absolvent der letztgenannten Schulform des Zweiten Bildungsweges ist. Er legte 1966 am Westfalen-Kolleg in Bielefeld seine Abiturprüfung ab. Siehe [http://de.wikipedia.org/wiki/Gerhard\\_Schröder](http://de.wikipedia.org/wiki/Gerhard_Schröder).

gebe, die über gut zwei Jahrhunderte hinweg so stabil und unveränderlich geblieben seien, wie die Einteilung des Schulkanons in Schulfächer. Hat ein Fach, eine Disziplin oder eine Domäne demnach einmal den Status eines Schulfaches erreicht, so ist dieser Status offenbar sehr stabil, selbst wenn sich die Welt so radikal ändert wie dies in den vergangenen zwei Jahrhunderten zweifelsfrei der Fall war. Im Umkehrschluss bedeutet dies allerdings wohl auch, dass es eben deshalb für alle übrigen Fächer, Disziplinen und Domänen besonders schwer ist, den Status eines Schulfachs neu und erstmalig zu erlangen, eben deshalb, weil sie nicht bereits ein Schulfach sind – eine bemerkenswerte normative Kraft des Faktischen. Ohne den Status eines Schulfachs sehen viele Wirtschaftsdidaktiker eine nachhaltige Existenzgrundlage für die ökonomische Bildung nicht als gegeben an.<sup>2</sup> An den Status eines Schulfachs knüpfen diese Wirtschaftsdidaktiker manche Hoffnung hinsichtlich einer *Bildungsinfrastruktur* in und außerhalb von Schule und Hochschule, die der ökonomischen Bildung der Schülerinnen und Schüler dienstbar gemacht werden soll. Die in den folgenden Kapiteln 2.1 und 2.2 dargelegten Sichtweisen bilden den Referenzrahmen für diese Untersuchung.

## 2.1 Der „Armutskreislauf“ ökonomischer Bildung nach Kaminski/Eggert

Kaminski/Eggert (2008, S. 58 f.) postulieren einen fachdidaktischen Armutskreislauf, der verhindere, dass die ökonomische Bildung im allgemeinbildenden Schulwesen adäquat verankert und verbreitet werde (siehe Abb. 1). Kurz gefasst „funktioniert“ dieser fachdidaktische Armutskreislauf wie folgt: Gibt es kein eigenständiges Fach für die ökonomische Bildung, so fehlt ihr die entscheidende Grundlage ihrer Existenz: ausgewiesene Zeitdeputate im schulischen Fächerkanon, die explizit für die ökonomische Bildung zu nutzen sind. Ohne ein Schulfach existiere des Weiteren weder die Notwendigkeit noch die Möglichkeit für die Hochschulen, fachlich einschlägige Lehramtsstudiengänge einzurichten sowie wirtschaftsdidaktische Lehr- und Forschungseinheiten zu etablieren, die einerseits in der Lehrerbildung qualifizierend tätig sind und andererseits den Fachunterricht erforschen und dadurch zu seiner Qualität und Weiterentwicklung beitragen. Solche Lehramtsstudiengänge müssten Kaminski/Eggert zufolge sogar eine „schulformspezifische Qualifizierung von Lehrkräften“ leisten, da die Anforderungen in der Primarstufe andere seien als in den Schulen der Sekundarstufe I und diese wiederum andere als in der Sekundarstufe II. Mangels einschlägiger akademischer Qualifizierung der Lehrkräfte in grundständigen Studiengängen fehle zum einen der Wirtschaftsdidaktik der wissenschaftliche Nachwuchs und zum anderen werde der Ökonomieunterricht, so er dann doch in irgendeiner Form stattfindet, diesen Namen verdient, fachfremd und damit potenziell sachunkundig erteilt. Zumindest müssten die Lehrenden, die dafür fachwissenschaftlich nicht qualifiziert wurden, erhebliche Weiterbildungs- oder Selbstqualifizierungsanstrengungen unternehmen, um ihre fachlichen Defizite zu beheben. Werde fachinhaltlicher Unterricht jedoch systematisch fachfremd erteilt, weil es kein einschlägiges Hochschulstudium gebe, bleibe der Entwicklungsstand ökonomischer Bildung dauerhaft prekär: Es bestehe stets die Gefahr, dass die Lehrerinnen und Lehrer im Ökonomieunterricht subjektive Schwerpunkte setzten oder die ökonomische Bildung – von außen weitgehend unbemerkt – schlicht umgingen. Auch stünde die Akzeptanz fachfremd erteilten Unterrichts bei allen Stakeholdern der Schule infrage; im Kollegium ebenso wie bei den Schülerinnen und Schülern, den Eltern sowie den (auszubildenden) Unternehmen. Gegen diese und weitere Erosionsgefahren könne kein ausreichendes bildungspolitisches Konfliktpotenzial mobilisiert werden, da ökonomische Bildung mangels Fachstatus weder groß auf der Agenda von Schulen, noch auf der von Verbänden (vor allem Lehrer- und Elternverbände) stehe.

<sup>2</sup> Stellvertretend für Viele: Loerwald / Schröder 2011.

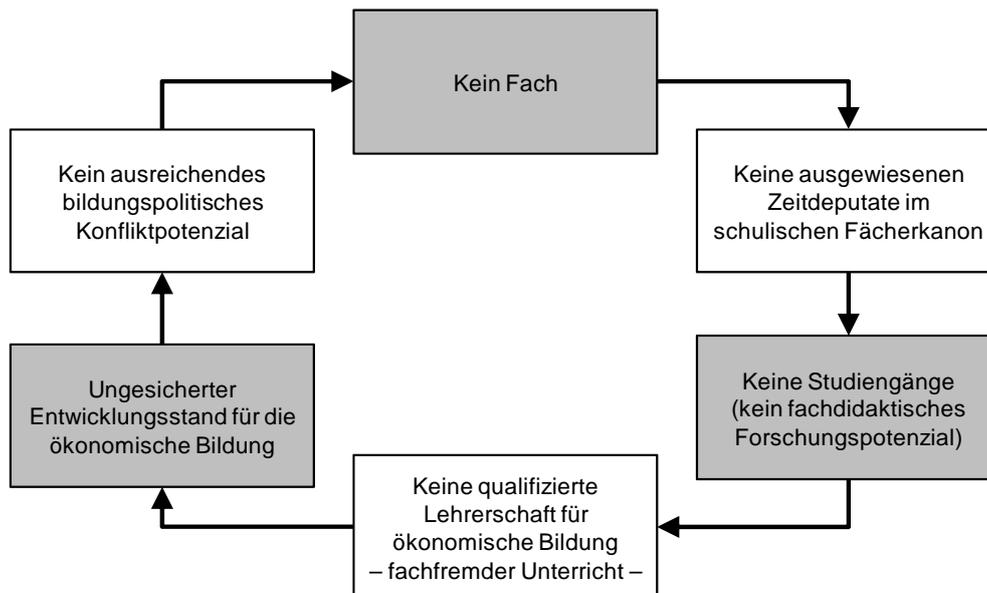


Abb. 1: Fachdidaktischer Armutskreislauf nach Kaminski/Eggert  
Quelle: Kaminski/Eggert 2008, S. 59.

## 2.2 Steuerung und Qualitätssicherung in der ökonomischen Domäne

Während der fachdidaktische Armutskreislauf von Kaminski/Eggert eine *Defizitanalyse* darstellt und zu erklären versucht, warum sich infrastrukturelle Defizite im Bereich ökonomischer Bildung dauerhaft halten können, haben Retzmann/Seeber/Remmele/Jongebloed (2010a, S. 71 ff.) ein umfassendes *Konzept für die (outputorientierte) Steuerung und Qualitätssicherung* im Bereich der ökonomischen Bildung an allgemeinbildenden Schulen skizziert. Es handelt sich dabei um die Adaption einer bildungspolitisch zu initiierenden Infrastruktur für Forschung, Lehre und Bildungsmonitoring, die für etablierte Schulfächer, insbesondere die PISA-Disziplinen, inzwischen vielen Bildungsforschern als geradezu selbstverständlich gilt. Einige Elemente sind schon im Armutskreislauf enthalten; nunmehr erscheinen sie allerdings mit *positivem Vorzeichen*: Das eigenständige Schulfach „Ökonomie“ wird als unverzichtbare Voraussetzung für einen kumulativen Kompetenzaufbau in der ökonomischen Domäne angesehen, da dieser eine kontinuierliche Förderung der Schülerinnen und Schüler und eine sukzessive Steigerung des Anforderungsniveaus verlange, welche nur bei verpflichtenden Zeitkontingenten gewährleistet seien. Eine grundständige Lehrerbildung wird reklamiert, um die erforderliche Professionalität im Lehrerhandeln durch fachwissenschaftliche und fachdidaktische Studien zu erreichen. Der Fachdidaktik komme neben der Curriculumentwicklung auch die Aufgabe empirischer Fachunterrichtsforschung zu. Es treten aber auch – im Vergleich mit dem Armutskreislauf – neue Bausteine der Steuerung und Qualitätssicherung in der ökonomischen Domäne hinzu: zuvorderst die verbindlichen Zielvorgaben durch bundeseinheitliche *Bildungsstandards*, sodann darauf basierende *Kerncurricula* mit Mindestanforderungen an die obligatorisch zu vermittelnden Fachinhalte – beides nicht zuletzt zwecks Harmonisierung der bislang sehr heterogenen länderspezifischen *Lehrpläne* bzw. *Richtlinien* für die ökonomische Bildung, die zwischen den Polen eigenständiges Unterrichtsfach einerseits und Unterrichtsprinzip andererseits changieren. Auf die länderspezifischen Lehrpläne abgestimmte *Schulbücher* seien zu entwickeln, die qualitativ hochwertig, insbesondere lebenssituations- und problemorientiert zu gestalten seien. Neben den Bildungsstandards werden periodische *Lernstandserhebungen* in der ökonomischen Domäne als wesentlicher Bestandteil

eines umfassenden Systems der Qualitätssicherung angesehen. Dafür müssten standardisierte *Messinstrumente* entwickelt werden, die geeignet sind den Stand der ökonomischen Bildung valide, zuverlässig und objektiv zu erheben, Leistungsdefizite transparent zu machen und dadurch eine gezielte Förderung der Schülerinnen und Schüler in der ökonomischen Domäne zu ermöglichen.

### 3 Erkenntnisleitende Fragestellungen und eingesetzte Forschungsmethoden

Mit der hier vorgestellten Studie sollte eine erste Bestandsaufnahme dieses bislang nicht nur seitens der Wirtschaftsdidaktik völlig unerforschten Faches erfolgen. Zudem sollten Hinweise auf etwaige Innovationsbedarfe ermittelt werden. Die Forschungsfragen lauteten im Einzelnen:

- Welcher *Bildungsauftrag* gilt für das Fach »Volkswirtschaftslehre«? Mit welcher Begründung?
- Gibt es Zielvorgaben in Form kompetenzbasierter *Bildungsstandards* bzw. sind solche zu erwarten?
- Wie stark sind die *Richtlinien* und *Lehrpläne* an der Bezugswissenschaft »Volkswirtschaftslehre« orientiert? Welche Relevanz hat das Prinzip der *Situationsorientierung* bei der Curriculumentwicklung?
- Welche *Schulstandorte* in Nordrhein-Westfalen bieten das Fach »Volkswirtschaftslehre« als Grund- und als Leistungskurs an?
- Wie viele Schülerinnen und Schüler wählen das Fach? Aus welchen Gründen? Mit welchen Perspektiven?
- Wie erfolgt die *fachwissenschaftliche Qualifizierung* der Lehrenden? Über welche *Fakultas* verfügen sie?
- Welche *Schulbücher*, Lehr- und Lern-Materialien kommen zum Einsatz?
- Sind der Unterricht und die Abituraufgaben *kompetenzorientiert*?
- (Wie gut) Werden die von der Kultusministerkonferenz beschlossenen, *einheitlichen Prüfungsanforderungen* »Wirtschaft« für das Abitur umgesetzt?
- Welche *Innovationsbedarfe* gibt es: curricular, unterrichtsmethodisch, infrastrukturell?

Um diese Fragen zu beantworten, wurden zum einen *Dokumentenanalysen* vorgenommen. Sie umfassten die geltenden Richtlinien für das Weiterbildungskolleg, den Lehrplan für das Fach »Volkswirtschaftslehre«, die Vorgaben zu den unterrichtlichen Voraussetzungen für die schriftlichen Prüfungen im Abitur in den Jahren 2011-2014, die Aufgabenstellungen im Zentralabitur der Jahrgänge 2008-2010 sowie die amtliche Schulstatistik des Landes. Zum anderen wurden *semi-strukturierte Interviews* mit insgesamt 27 Lehrerinnen und Lehrern des Fachs geführt (plus 2 Referendare) sowie mit elf Schulleitern der Weiterbildungskollegs in Nordrhein-Westfalen, die zum Teil ebenfalls das Fach unterrichten. Die in Summe 40 Interviews wurden selektiv transkribiert und in Anlehnung an Lamnek (2005) und Mayring (2008) inhaltsanalytisch ausgewertet. Die beabsichtigte Totalerhebung aller 18 Schulen, die nach unserer Kenntnis das Fach »Volkswirtschaftslehre« anbieten, konnte nahezu realisiert werden. Nur auf drei Anfragen erfolgte keine Reaktion.

## 4 Ergebnisse der Dokumentenanalyse und der empirischen Erhebung

Aus der Vielzahl der Befunde sowie der gewonnenen Erkenntnisse werden für diese Abhandlung insbesondere jene zu den infrastrukturellen Rahmenbedingungen ausgewählt, die ggf. eine Bewertung dahingehend erlauben, ob sie für dieses eigenständige Fach gute, angemessene oder hinreichende Voraussetzungen für die effektive Förderung der ökonomischen Bildung der Studierenden am Weiterbildungskolleg gewährleisten.<sup>3</sup> Deren Gliederung erfolgt entlang der Elemente des skizzierten fachdidaktischen Armutskreislaufs, um die Stringenz der Ausführungen zu gewährleisten. Da diese Elemente ineinandergreifen, gilt es dabei inhaltliche Redundanzen möglichst zu vermeiden. An geeigneter Stelle werden Aussagen zu den oben skizzierten Bausteinen der Steuerung und Qualitätssicherung eingearbeitet.

### 4.1 Zeitdeputate im schulischen Fächerkanon

Die beiden Bildungsgänge am Weiterbildungskolleg, die bis zum Abitur führen, gliedern sich in die zweisemestrige *Einführungsphase* sowie die viersemestrige *Qualifikationsphase* (Kursphase). Je nach Vorbildung der Studierenden wird ggf. noch ein bis zu zwei Semestern dauernder *Vorkurs* besucht, der dazu dient, die notwendigen Lernvoraussetzungen zu schaffen. Das Angebot des Faches »Volkswirtschaftslehre« setzt mit der Einführungsphase ein, bei *zehn* Weiterbildungskollegs ab dem ersten Semester, bei *zweien* ab dem zweiten Semester. *Drei* Weiterbildungskollegs bieten es erst in der Qualifikationsphase ab dem dritten Semester an. Ein Fach, in dem das Abitur abgelegt werden soll, muss allerdings bereits in der Einführungsphase angeboten werden.

Am Abendgymnasium werden in der Regel an fünf Abenden der Woche mindestens 20 Unterrichtsstunden erteilt. Die Studierenden müssen vier Grund- und zwei Leistungskurse belegen. Am Kolleg werden an fünf Tagen der Woche 28 bis 31 Unterrichtsstunden erteilt. Die Studierenden wählen sechs Grund- und zwei Leistungskurse. Auch wenn die Spannweite der erteilten Unterrichtsstunden über alle Schulen hinweg groß ist, so kann an dieser Stelle doch festgehalten werden, dass sowohl durch den dreistündigen Grundkurs als auch durch den fünfständigen Leistungskurs über einen Zeitraum von bis zu drei Jahren erhebliche Zeitannteile für das Fach »Volkswirtschaftslehre« zur Verfügung stehen. Diese infrastrukturelle Grundvoraussetzung für die ökonomische Bildung der Studierenden ist nicht nur als hinreichend, sondern als gut zu qualifizieren.

### 4.2 Universitäre Lehrerbildung und fachdidaktische Forschung

Die meisten Lehrerinnen und Lehrer, die das Fach unterrichten, haben ein *Lehramtsstudium für das Gymnasium* absolviert. 25 von 35 Befragten studierten das Fach »Sozialwissenschaften«. Daneben gibt es einige *Quereinsteiger* in den Lehrerberuf, die auf *andere Studienfächer* und *unterschiedliche Diplom-Studiengänge* zurückblicken. Wir fanden neben Absolventen der Volkswirtschaftslehre und der Wirtschaftswissenschaft auch Wirtschaftspädagogen (Diplom-Handelslehrer) und Soziologen, sowie die Studienfächer Wirtschaftsmathematik und Wirtschaftssoziologie. Heuwinkel (2005, S. 40) bilanziert, dass – insbesondere mangels wirtschaftsdidaktischer Lehrkapazitäten – eine umfassende und qualifizierte Lehrerbildung im ökonomischen Bereich weder an den Universitäten noch während des Referendariats gewährleistet sei. Dies war in den 1970er Jahren innerhalb eines begrenzten Zeitfensters offenbar anders.

<sup>3</sup> Ausführlich: Bölke 2012. Weitere Ergebnisse werden in Bölke / Retzmann 2013 vorgestellt.

Heuwinkel (2005, S. 37) berichtet, dass ihm seinerzeit zur Aufnahme des Studiums der Volkswirtschaftslehre im Rahmen eines Lehramtsstudienganges für das Gymnasium ausdrücklich und unaufgefordert geraten wurde; mit der Begründung, dass dessen Einführung in den Gymnasien zu erwarten sei, wofür entsprechend qualifizierte Lehrkräfte benötigt würden. Die Geschichte zeigt, dass diese Erwartung enttäuscht wurde.

Dieser subjektive Bericht eines Fachlehrers passt gut in das Bild der Entwicklung der universitären Wirtschaftsdidaktik in Nordrhein-Westfalen, das Cox (2002) nachzeichnete: In den 1970er Jahren richtete das Land an mehreren Hochschulstandorten Professuren für das neue lehramtsbezogene Fach *Wirtschaftswissenschaft und Didaktik der Wirtschaftslehre* ein, die im Laufe der Zeit aber mit den Vermerken „künftig wegfallend“ bzw. „künftig umzuwandeln“ versehen und dadurch schleichend dezimiert wurden. Von den ursprünglich eingeführten 18 Professorenstellen waren im Juli 2001 nur noch 9 übrig geblieben; Kürzungen in ähnlicher Größenordnung betrafen den Stellenkegel für das wissenschaftliche Personal. Weil das eigenständige Schulfach wider Erwarten nicht an den allgemeinbildenden Schulen des ersten Bildungsweges eingeführt wurde, gab es keinen Bedarf für eine grundständige Lehrerbildung, so dass die fachdidaktische Lehr- und Forschungskapazität wieder abgebaut wurde. Diese schul- und hochschulpolitischen Entscheidungen schlagen sich bis heute in der Gruppe der Lehrenden des Faches »Volkswirtschaftslehre« am Weiterbildungskolleg nieder. Schon 1982 konstatierte der damalige Kultusminister in einer Ansprache an die Grundlagenkommission Zweiter Bildungsweg: „Die Lehrkräfte im Zweiten Bildungsweg haben keine spezifische Ausbildung, wie sie alle wissen. Sie müssen sich in die besonderen Anforderungen dieses Bereichs selbständig einarbeiten. Mir wird berichtet, und ich kann dies gut verstehen, daß insbesondere die jüngeren Kollegen dankbar sind für jede Art von Hilfe.“ (Girgensohn 1982, S. 9). Die Ergebnisse unserer Studie zeigen an, dass sich daran bis heute nichts geändert hat.

Das Interesse der Wissenschaft am *Zweiten Bildungsweg* scheint insgesamt sehr gering zu sein. Diese Schlussfolgerung darf aus der geringen Zahl an wissenschaftlichen Veröffentlichungen wohl gezogen werden, die sich diesem Teil des Bildungswesens widmen. Auch im Speziellen ist dem Autor keine einzige fachdidaktische Abhandlung zum Fach »Volkswirtschaftslehre« am Weiterbildungskolleg bekannt, weder aus der Wirtschaftsdidaktik noch aus der Politikdidaktik. Da das Fach durch wirtschaftspolitische Inhalte auch zur politischen Bildung beiträgt und die Politikdidaktik bisweilen gar generell die Zuständigkeit für die ökonomische Bildung reklamiert, steht auch sie im Obligo. Nicht einmal Erwähnung findet dieses rein ökonomische Fach. Dies gilt sogar für Abhandlungen, die einen Überblick über die Fächer ökonomischer Bildung in der Bundesrepublik Deutschland verschaffen wollen (z. B. KMK 2001/2008, Weber 2007, S. 3-5). Dies hat seine Ursache allerdings nicht in einem mangelnden Interesse der Wirtschaftsdidaktik an diesem eigenständigen Fach, sondern – wie eingangs ausgeführt – in der schlichten Tatsache, dass dessen Existenz in der Wirtschaftsdidaktik weitestgehend unbekannt ist. Auch dies ist ein Resultat der Tatsache, dass es dafür keine universitäre Lehrerbildung gibt, in die die Wirtschaftsdidaktik ansonsten eingebunden wäre. Die großen Defizite und Desiderate bildungswissenschaftlicher und fachdidaktischer Forschung und Lehre betreffend den Zweiten Bildungsweg im Allgemeinen und das Fach »Volkswirtschaftslehre« am Weiterbildungskolleg im Speziellen signalisieren hochschulpolitischen Handlungsbedarf.

### 4.3 Fachliche und fachdidaktische Professionalität der Lehrenden

Dieser Punkt hängt naturgemäß mit dem vorherigen eng zusammen. Die fachliche und fachdidaktische Professionalität kann im untersuchten Fall wie gesehen nicht auf einem einschlägigen Lehramtsstudium gründen, doch darf sie den Lehrenden deshalb nicht einfach abgesprochen werden. Die Lehramtsstudiengänge »Sozialwissenschaften« für das Gymnasium enthalten bis heute wirtschaftswissenschaftliche, insbesondere volkswirtschaftliche Studienanteile, bei paritätischer Aufteilung auf die drei Anteilsdisziplinen umfassen sie ein Drittel des Stundenvolumens, faktisch dagegen oft weniger und nur bei möglicher Schwerpunktsetzung mehr.<sup>4</sup> Dies ist – gemessen an dem, was für andere Studien- und Schulfächer Standard ist – zu wenig, aber auch gemessen an dem, was an ökonomischer Bildung von Lehrplänen inzwischen gefordert bzw. ermöglicht wird. Als eine Folge will Heuwinkel (2005, S. 40) festgestellt haben, dass sich Lehramtsanwärter mit der Fakultas für das Fach »Sozialwissenschaften« nur zurückhaltend auf schulscharf ausgeschriebene Stellen für das Fach »Volkswirtschaftslehre« im zweiten Bildungsweg bewerben. Er führt dies auf die Selbsteinschätzung der Lehrkräfte zurück, dass die im Rahmen des Lehramtstudiums erworbenen wirtschaftlichen Kenntnisse als unzureichend angesehen werden, um ein solches, eigenständiges Fach unterrichten zu können. Die von uns befragten Lehrerinnen und Lehrer schätzten ihre durch das Studium erlangten Kenntnisse und Fähigkeiten in der Volkswirtschaftslehre in geradezu erstaunlicher Offenheit als hochgradig defizitär ein: Über den „Stand der Wissenschaft“ habe man sich kein Urteil erlauben können, da man nur die „Grundzüge“ kennengelernt habe. Infolgedessen habe man sich in das Fach »Volkswirtschaftslehre« „sehr stark einarbeiten“ müssen. Wie auch immer, Bank/Retzmann (2012) haben jedenfalls in einer Weiterbildungsbedarfsanalyse festgestellt, dass Lehrerinnen und Lehrer mit einer Fakultas für Sozialwissenschaften bei einem Test ihrer wirtschaftskundlichen, insbesondere volkswirtschaftlichen Kenntnisse und Denkfähigkeiten nicht signifikant schlechter abschneiden als Absolventen wirtschaftswissenschaftlicher Studiengänge. Dies gilt besonders für die Teilgruppe der Gymnasiallehrerinnen und -lehrer. Insbesondere durch fachwissenschaftliche Weiterbildungen kann die Testleistung signifikant gesteigert werden, dies sogar bei fachaffinem Studium. Doch ist unter Lehrerbildnern allgemeiner Konsens, dass die dritte Phase der Lehrerbildung kein Ersatz für die erste und zweite Phase sein kann und darf.

Die vorhandenen Lehramtsstudiengänge sind aber auch in pädagogischer und didaktischer Hinsicht nicht auf die besonderen Bedingungen des Weiterbildungskollegs ausgerichtet, insbesondere nicht auf die besonderen und überaus heterogenen anthropogenen und sozial-kulturellen Bedingungen der Zielgruppen der verschiedenen Bildungsgänge. Gemäß § 2 der APO-WbK sollen die Schulen jedoch den allgemeinen Bildungsauftrag in einem Schulprogramm „im Hinblick auf ihre spezifischen Gegebenheiten und die besonderen Voraussetzungen ihrer Studierenden“ konkretisieren, was die Beachtung der besonderen Bedingungen erwachsenengerechter Bildungsarbeit impliziert (vgl. MSW 2011b). Ähnlich heißt es in den Richtlinien für das Abendgymnasium und Kolleg: „Der Unterricht muß die Situation der Beteiligten, das schulische Umfeld und regionale Besonderheiten, die Lernvoraussetzungen der Studierenden berücksichtigen können.“ (LSW 1989, S. 9). Die interviewten Lehrerinnen und Lehrer beklagen nicht nur, dass es keine darauf Bezug nehmende Qualifizierung im Rahmen des Studiums gebe, sondern dass die Didaktik der Erwachsenenbildung für ihre Zielgruppe nicht passend sei, obwohl es sich um Erwachsene handle. Bezüglich der besonderen didaktischen Anforderungen erwachsenengerechten Lehrens und Lernens

<sup>4</sup> Zur gegenwärtigen Struktur der „Ausbildung“ von Lehrerinnen und Lehrern im Fach »Sozialwissenschaften« siehe Retzmann/ Seeber/ Remmele/ Jongbloed 2010b, S. 90 ff.

äußern die Befragten grundsätzlichen Qualifizierungsbedarf, der das Fach »Volkswirtschaftslehre« einschließt.

Eine auf diese Bildungsgänge und Zielgruppen des Weiterbildungskollegs bezogene Fachdidaktik existiert – nicht nur – bezüglich des Faches »Volkswirtschaftslehre« lediglich in Form von subjektivem Erfahrungswissen der Lehrerinnen und Lehrer, nicht als wissenschaftliches Wissen, dessen Wahrheitsanspruch systematisch überprüft und der Bewährung – oder gar dem Falsifikationsversuch – ausgesetzt wurde. In der Befragung der Lehrenden äußerte sich dies unter anderem in Alltagstheorien über den Bildungsauftrag des Faches, die man in Anlehnung an einen bestimmten Forschungsstrang auch als naive fachdidaktische Theorien von Praktikern bezeichnen könnte, ohne damit hier eine negative Bewertung verbinden zu wollen! Bekanntlich liegt der Unterschied zwischen Alltagstheorien und wissenschaftlichen Theorien nicht darin, dass die einen falsch und die anderen wahr sind. Die fachdidaktischen Alltagstheorien mögen sogar alltagstauglicher sein als die wissenschaftlichen Theorien. Unsere Studie erlaubt keine darüberhinausgehenden, generalisierenden Aussagen über die fachliche und fachdidaktische Professionalität. Es ist jedenfalls den schulischen und hochschulischen Rahmenbedingungen anzulasten, wenn das Niveau der Erwartungen an die Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern verfehlt wird, das die Kultusministerkonferenz in den Fachprofilen der ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen in der Lehrerbildung sowie in den Standards für die Bildungswissenschaften festschreibt.

#### 4.4 Entwicklungsstand und Perspektiven des Faches

Das Fach »Volkswirtschaftslehre« wird ausweislich der Schulstatistik an 24 von 55 Weiterbildungskollegs in Nordrhein-Westfalen angeboten (MSW 2011a, S. 79). Wir konnten zum Zeitpunkt der Erhebung dagegen nur 18 Schulen ermitteln, davon lediglich 2 Standorte mit einem Leistungskurs »Volkswirtschaftslehre«. Bei einem naiven Blick auf diese Zahlen könnte man geneigt sein, darin ein großes Entwicklungspotenzial für das Fach zu sehen. Immerhin könnte die Zahl der Schulen, die das Fach als Grundkurs anbieten, scheinbar mehr als verdoppelt oder gar verdreifacht werden. Für das Angebot an Leistungskursen wäre das Potenzial ungleich größer. Tatsächlich sind dem möglichen Angebot des Faches durch die Prüfungsordnung, das übrige Fächerangebot, die Personalkapazität der Schule sowie das Gesamtstundenvolumen der Bildungsgänge Grenzen gesetzt. Hinzu kommt, dass nicht alle Standorte auch alle Bildungsgänge anbieten und das Fach nicht im Fächerkanon der Abendrealschule vertreten ist. Doch ist – ganz im Gegenteil zu dieser Vision – die Zahl der Standorte nach unseren Erkenntnissen in jüngerer Zeit sogar rückläufig. Von drei Standorten wurde bekannt, dass sie es aktuell nicht mehr anbieten. Allerdings wurde dieses Faktum im Rahmen der Studie nicht systematisch erhoben, so dass weder bekannt ist, an welchen Standorten ein vormals vorhandenes Angebot des Faches inzwischen eingestellt wurde, noch an welchen Standorten die (Wieder-)Einführung geplant ist. So könnte die Zahl tatsächlich weitaus höher sein, als beiläufig ermittelt, zumal wenn man den Betrachtungszeitraum weiter in die Vergangenheit ausdehnen würde. Außerdem könnte mangels Erhebung über die Ursachen des rückläufigen Angebots nur spekuliert werden. Eine nennenswert rückläufige Nachfrage seitens der Studierenden wurde jedenfalls nicht berichtet – im Gegenteil.

Der Entwicklungsstand und die Perspektiven des Faches sind *quantitativ* jedoch kaum auch nur annähernd zu beschreiben. Vielmehr sind dafür *qualitative* Faktoren maßgeblich. Als erster Punkt ist diesbezüglich zu notieren, dass die Richtlinien für das Weiterbildungskolleg ebenso wie der Lehrplan für das Fach »Volkswirtschaftslehre« auf das Jahr 1989 datieren. Nicht nur die seither zu verzeichnende dyna-

mische Entwicklung auf der Gegenstands- und Theorieebene des Faches, sondern auch die Entwicklung der Bildungs- und Schulpolitik im letzten Jahrzehnt lassen hier schon auf den ersten Blick einen großen Revisions- und Innovationsbedarf vermuten. Dieser wird von den befragten Lehrerinnen und Lehrern bestätigt. Sie berichten, dass sie dieses Begehren nach aktualisierten Richtlinien und Lehrplänen im Ministerium vorgetragen hätten – allerdings mit dem ernüchternden Ergebnis, dass es an sie selbst zurückverwiesen wurde. Als eine Erklärung dafür führen sie an, dass der zweite Bildungsweg im Ministerium allenfalls von nachrangigem Interesse sei. Die Schulpolitik fokussiere den ersten Bildungsweg. Dies mag aus quantitativen Erwägungen heraus verständlich erscheinen: 257.905 Schülerinnen und Schüler besuchten im Schuljahr 2010/2011 die Sekundarstufe II des Gymnasiums. Gleichzeitig räumt jedoch § 1 des Schulgesetzes von 2005 ein individuelles Recht auf Bildung, Erziehung und individuelle Förderung ein. In Absatz 1 heißt es: „Jeder junge Mensch hat ohne Rücksicht auf seine wirtschaftliche Lage und Herkunft und sein Geschlecht ein Recht auf schulische Bildung, Erziehung und individuelle Förderung.“ Sind die erwachsenen Lernenden am Weiterbildungskolleg davon auszunehmen?

Die Richtlinien und Lehrpläne haben ihre Steuerungsfunktion indes allerdings aus ganz anderem Grund ohnehin stark eingebüßt. Seit der Einführung des Zentralabiturs auch am Weiterbildungskolleg (2008) sind die jährlich neu veröffentlichten Vorgaben der Unterrichtsthemen, deren Behandlung in den zentral gestellten Aufgaben vorausgesetzt wird, das maßgebliche Steuerungsinstrument. Die Befragung ergab, dass diese so genannte „Obligatorik“ die Unterrichtsthematik – und angesichts des großen Umfangs auch dessen Methodik („Paukschule“) – seither stark prägt. Die Lehrenden orientieren ihren Unterricht offenbar sehr stark an diesen Schwerpunktsetzungen, um sicherzustellen, dass alle Studierenden über die notwendigen inhaltlichen Voraussetzungen für eine angemessene Bearbeitung der zentral gestellten Abituraufgaben verfügen.

Die Zukunftsperspektiven des Faches werden von den Lehrenden eher mit sorgenvollem Ton beschrieben. Man befürchtet, dass das Fach angesichts seiner quantitativ geringen Bedeutung seine Eigenständigkeit verlieren könnte. Schon jetzt sei der Aufwand für die gesonderte Erstellung der Aufgaben für das Zentralabitur im Verhältnis zu den Absolventenzahlen groß. Dies gilt allerdings auch für diverse andere Fächer wie Soziologie und Psychologie, die es an allgemeinbildenden Schulen so ebenfalls nicht gibt. Zwar habe man die informelle Zusage des Ministeriums, dass die Eigenständigkeit des Faches erhalten bleiben solle, doch befürchtet man gleichwohl eine Angleichung an die allgemeinbildenden Gymnasien, an denen das Fach »Sozialwissenschaften« unterrichtet wird, sollte sich das Ministerium tatsächlich des Zweiten Bildungsweges stärker annehmen und beispielsweise die Richtlinien und Lehrpläne aktualisieren. Bestandsschutz wird man in diesem Fall auch mit Verweis auf den ehemaligen Kultusminister Girgensohn nicht reklamieren können. Er versicherte seinerzeit (1982, S. 11): „Mit den Vereinbarungen über Abendgymnasien und Kollegs werden diese Einrichtungen nicht zu Abbildern der neugestalteten gymnasialen Oberstufe.“

#### **4.5 Bildungspolitisches Konfliktpotenzial**

Es ist ein einigermaßen überraschendes Ergebnis der Studie, dass die Lehrerinnen und Lehrer die Einführung eines Faches »Sozialwissenschaften« mehrheitlich ablehnen, obwohl sie überwiegend die Fakultas dafür haben. Stattdessen wollen sie am eigenständigen Fach »Volkswirtschaftslehre« festhalten. Als Begründung dafür nennen sie die besondere Bedeutung der ökonomischen Bildung für die spezielle Zielgruppe am Weiterbildungskolleg. Zu fragen ist, wie hoch das bildungspolitische Konfliktpotenzial aller

*Stakeholder* ist, um die Eigenständigkeit des Faches zu bewahren. Rein zahlenmäßig fallen alle *Anspruchsgruppen* kaum ins Gewicht. Die Gruppe der *Fachlehrerinnen und -lehrer* für Volkswirtschaftslehre, die einen Facharbeitskreis bilden, umfasst kaum mehr als zwei Dutzend Personen. Und die Zahl der *Studierenden*, die im Fach ihr Abitur ablegen, schwankt pro Jahr zwischen 50 und 70. Die Zahl der Studierenden des Faches ist mit 2.744 in insgesamt 134 Lerngruppen (Schuljahr 2010/2011) zwar bedeutend höher (vgl. MSW 2011a, S. 79). Ein bildungspolitisches Konfliktpotenzial entwickeln jedoch weniger Einzelpersonen, denn *Verbände*, die gemeinsame Interessen bündeln und kollektiv vertreten. Die *Mobilisierbarkeit der Stakeholder* wurde von uns nicht erhoben; einige Ausgangsbedingungen dafür sind aber eher als ungünstig anzusehen. So gibt es beispielsweise keinen Landesverband für die ökonomische Bildung an allgemeinbildenden Schulen, der diese Mobilisierung, Bündelung und Interessenvertretung leisten könnte. Der Facharbeitskreis Volkswirtschaftslehre kann nicht als solcher gelten. Zwar pflegt er den Kontakt zum Ministerium und versucht die spezifischen Fachinteressen zu wahren, doch konnte er schon die oben genannte Reduzierung des Angebotes an einigen Standorten offenkundig nicht verhindern. Dagegen gibt es mit der *Deutschen Vereinigung für politische Bildung* einen mitgliederstarken Landes- und Bundesverband, in dem die Lehrerinnen und Lehrer für Sozialwissenschaften in Nordrhein-Westfalen traditionell organisiert sind. Dieser spricht sich zumindest an allen allgemeinbildenden Schulen des ersten Bildungsweges klar gegen eigenständige Fächer für die ökonomische Bildung aus und bekämpft deren Entstehung schon im Keimstadium. Auch seitens der *Wissenschaft* hat das Fach bislang keine Beachtung oder gar Stärkung erfahren, seine Existenz ist selbst in der *Wirtschaftsdidaktik* weitestgehend unbekannt. Obwohl sich dieses Faktum mit dieser Studie und diesem Beitrag aktuell wandelt, ändert sich das bildungswissenschaftliche Konfliktpotenzial dadurch wohl kaum. Auch für die Wissenschaft von der ökonomischen Bildung ist ein solches Nischenfach viel zu unbedeutend, als dass sie nennenswerte Ressourcen in deren Erforschung und Entwicklung stecken könnte, zumal die Wirtschaftsdidaktik selbst nicht mit Ressourcen gesegnet ist, zumal nicht in einem Land, dessen Hochschulen Professuren für die Didaktik der Sozialwissenschaften einrichten, die sich unter anderem – und nur in Einzelfällen schwerpunktmäßig – mit der ökonomischen Bildung befassen. Hinsichtlich des bildungspolitischen Konfliktpotenzials zur Erhaltung der Eigenständigkeit des Faches und des evtl. Ausbaus seines Angebotes an den Schulen könnte vielmehr die kühne These vertreten werden, dass das Nischenfach »Volkswirtschaftslehre« am Weiterbildungskolleg nur deshalb 60 Jahre überlebt hat, weil es von der Schulpolitik mehr oder weniger unbeachtet blieb. In dem Moment, in dem über es politisch neu entschieden werden muss, könnte es dem Untergang geweiht sein. Hierfür wird die Politik mutmaßlich bildungsökonomische Argumente bemühen.

## 5 Fazit: Eine Schulform im schulpolitischen Abseits

Trotz der Existenz eines eigenständigen Faches für die ökonomische Bildung, das bemerkenswerterweise sogar bis zum Abitur führt, ist der von Kaminski/Eggert postulierte fachdidaktische Armutskreislauf im Falle des Faches »Volkswirtschaftslehre« am Weiterbildungskolleg nicht durchbrochen: Zwar gibt es – kraft Fach – ausgewiesene und sicherlich auch ausreichende Zeitdeputate für die ökonomische Bildung. Doch schon bei der nächsten Prüfstation beginnt sich – auch bei dieser Form institutionalisierter ökonomischer Bildung – das oben vorgestellte Schema zu wiederholen: Es gibt keine auf die fachlichen und didaktischen Anforderungen abgestimmten Studiengänge, in denen angehende Lehrkräfte fachwissenschaftlich und fachdidaktisch adäquat auf den VWL-Unterricht am Weiterbildungskolleg vorbereitet werden. In fachdidaktischen Abhandlungen hat das Fach bislang nicht einmal Erwähnung gefunden.

Bis zu dieser ersten fachdidaktischen Studie kann es in dieser Hinsicht als *terra incognita* gelten. Der VWL-Unterricht wird weitgehend fachfremd erteilt und das Angebot des Faches an den Schulen des Landes ist eher rückläufig. Die Lehrenden befürchten gar, dass es abgeschafft statt reformiert werden könnte, wenn die Bildungspolitik sich dieser Schulform und ihrem Fächerkanon unter Kostengesichtspunkten annehmen sollte. Der Kreis der VWL-Lehrerinnen und -Lehrer ist ebenso zahlenmäßig überschaubar wie der Kreis der Abiturientinnen und Abiturienten im Fach. Selbst im Bunde mit allen Studierenden des Faches dürfte diese Gruppe zu klein sein, als dass sie über ein nennenswertes bildungspolitisches Konfliktpotenzial verfügt, ganz abgesehen davon, dass die für eine Mobilisierung notwendige Organisationsform nicht einmal ansatzweise erkennbar ist.

Die Existenz eines eigenständigen Faches für die ökonomische Bildung garantiert also nicht zwingend, dass für diese Bildungsdomäne eine fachdidaktische Infrastruktur aus einschlägiger Lehrerbildung, aktuellen Curricula und darauf abgestimmten Schulbüchern bereitgestellt wird – nicht einmal dann, wenn es als Leistungskurs angeboten und im Zentralabitur geprüft wird. Im Falle des Faches »Volkswirtschaftslehre« am Weiterbildungskolleg sind dafür keine Ressentiments gegenüber der ökonomischen Domäne selbst ursächlich, gespeist etwa aus neuhumanistischen Vorstellungen gymnasialer Bildung. Die Situation stellt sich für andere Fächer wie Psychologie und Soziologie im Wesentlichen nicht anders dar. Auch für sie gibt es keine institutionalisierte Lehrerbildung, alte Richtlinien und Lehrpläne aus 1989, keine auf das Curriculum abgestimmten und zielgruppenadäquaten Schulbücher. Den Äußerungen der Interviewpartner zufolge liegt dies wohl eher daran, dass der gesamte Zweite Bildungsweg in Nordrhein-Westfalen im schul- und bildungspolitischen Abseits steht. Die Schul- und Bildungspolitik des Landes sei auf den ersten Bildungsweg fokussiert.

Die durchgeführte Studie erlaubt weder Aussagen über die inhaltliche oder methodische Qualität des VWL-Unterrichts noch über das Resultat an ökonomischer Bildung bei den Studierenden, obwohl wir durch die Interviews auch diesbezüglich vielfältige Einblicke gewonnen haben. Es kann daher auch nicht ausgeschlossen werden, dass die Nicht-Beachtung durch die Schulpolitik und die Überschaubarkeit der Gruppe der Fachlehrerinnen und -lehrer, die einer Kohäsion sehr zuträglich sein kann, in mancherlei Hinsicht zu bemerkenswert positiven Ergebnissen des Ausmaßes an ökonomischer Bildung der Studierenden führt. Um dies festzustellen, wären – angesichts der heterogenen Zielgruppe und ihrer individuellen Lebenslagen – die üblichen Lernstandserhebungen im Rahmen des Large-Scale-Assessments mindestens um ipsative Messverfahren zu ergänzen, die individuelle Lernfortschritte ermitteln können. Auf dem Zweiten Bildungsweg dürfte nicht nur der erreichte formale Abschluss zählen, sondern auch der erzielte individuelle Lernzuwachs. Zudem sollte man auch im angebrochenen Zeitalter der Outputsteuerung das Steuerungspotenzial von Ministerien *nicht überschätzen* und die Wirksamkeit des pädagogischen Ethos von Lehrerinnen und Lehrern *nicht unterschätzen*.

## Literaturverzeichnis

- Bank, Volker/Retzmann, Thomas (2012): Fachkompetenz von Wirtschaftslehrern. Grundlagen und Befunde einer Weiterbildungsbedarfsanalyse. Schwalbach/Ts.
- Bölke, Iris (2012): Das Fach Volkswirtschaftslehre an Weiterbildungskollegs in Nordrhein-Westfalen. Unveröffentlichte Hausarbeit im Rahmen der ersten Staatsprüfung. Essen.
- Bölke, Iris/Retzmann, Thomas (2013): Volkswirtschaftslehre am Weiterbildungskolleg in Nordrhein-Westfalen: Bestandsaufnahme und Innovationsbedarfe. In: Retzmann, Thomas [Hrsg.]: Ökonomische Allgemeinbildung in der Sekundarstufe II (Arbeitstitel). Schwalbach/Ts. (erscheint voraussichtlich Anfang 2013).
- Bracht, Ulla (1993): Fach – Fächerkanon. In: Lenzen, Dieter [Hrsg.]: Pädagogische Grundbegriffe. Band 1. Reinbek bei Hamburg, S. 579-588.
- Cox, Helmut (2002): Nordrhein-Westfalen im Defizit. Welchen Beitrag zur Lehrerbildung können die Universitäten heute noch leisten? In: Der Arbeitgeber, 54. Jg., Heft 1, Berlin, S. 18-21.
- Heuwinkel, Ludwig (2005): Erfahrungsbericht zum eigenständigen Unterrichtsfach Volkswirtschaftslehre im Zweiten Bildungsweg: Zielsetzungen – Erfahrungen – Mögliche Schlussfolgerungen für die gymnasiale Oberstufe. In: Politisches Lernen. Zeitschrift der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung Nordrhein-Westfalen e.V. 23. Jg., Heft 1-2, Göttingen, S. 37-40.
- Hopmann, Stefan/Riquarts, Kurt (1999): Das Schulfach als Handlungsrahmen – Traditionen und Perspektiven der Forschung. In: Goodson, Ivor F./Hopmann, Stefan/Riquarts, Kurt [Hrsg.]: Das Schulfach als Handlungsrahmen. Vergleichende Untersuchung zur Geschichte und Funktion der Schulfächer. Köln, S. 7-28.
- Girgensohn, Jürgen (1982): Rede zur konstituierenden Sitzung der „Grundlagenkommission Zweiter Bildungsweg“. In: Landesinstitut für Curriculumentwicklung, Lehrerfortbildung und Weiterbildung: Zweiter Bildungsweg Lehrplanentwicklung. Leitlinien für die Arbeit der Grundlagenkommission Zweiter Bildungsweg. Wb: Entwicklung 12. Neuss, S. 7-13.
- Kaminski, Hans/Eggert, Katrin (2008): Konzeption für die ökonomische Bildung als Allgemeinbildung von der Primarstufe bis zum Abitur. Unter Mitarbeit von Karl-Josef Burkard. Hrsg. vom Bundesverband Deutscher Banken. Berlin.
- KMK (2001/2008): Wirtschaftliche Bildung an allgemein bildenden Schulen – Bericht der Kultusministerkonferenz vom 19.10.2001 i.d.F. vom 27.06.2008. Bonn.
- LSW – Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (1989): Zweiter Bildungsweg. Richtlinien und Lehrpläne für den Unterricht an Abendgymnasien und Kollegs (Institute zur Erlangung der Hochschulreife). Runderlass des Kultusministers vom 10.1.1989 (Az.: III C 1-70-21-0/0 Nr. 2581/88), Richtlinien 5-44, Lehrplan Volkswirtschaftslehre, Anhang 2. Soest, S. 287-307.
- Lamnek, Siegfried (2005): Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. 4. Aufl. Weinheim/Basel.
- Loerwald, Dirk/Schröder, Rudolf (2011): Zur Institutionalisierung ökonomischer Bildung im allgemeinbildenden Schulwesen. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Ausgabe 12/2011, S. 9-15.
- Mayring, Philipp (2008): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 10. Aufl. Weinheim/Basel.
- MSW – Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2011a): Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht 2010/11. Statistische Übersicht 373. 2. Aufl. Düsseldorf.
- MSW – Ministerium für Schule und Weiterbildung (2011b): Verordnung über die Ausbildung und Prüfung in den Bildungsgängen des Weiterbildungskollegs (Ausbildungs- und Prüfungsordnung Weiterbildungskolleg. Stand: 1.7.2011. Düsseldorf.
- Retzmann, Thomas/Seeber, Günther/Remmele, Bernd/Jongebloed, Hans-Carl (2010a): Bildungsstandards für die ökonomische Bildung an allen Schulformen der allgemeinbildenden Schulen. In: Dies.: Ökonomische Bildung an allgemeinbildenden Schulen. Essen/Lahr/Landau/Kiel, S. 7-75.
- Retzmann, Thomas/Seeber, Günther/Remmele, Bernd/Jongebloed, Hans-Carl (2010b): Entwicklung kompetenzbasierter Standards für eine grundständige Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern im Bereich Ökonomie. In: Dies.: Ökonomische Bildung an allgemeinbildenden Schulen. Essen/Lahr/Landau/Kiel, S. 77-135.
- Seeber, Günther/Retzmann, Thomas/Remmele, Bernd/Jongebloed, Hans-Carl (2012): Bildungsstandards der ökonomischen Allgemeinbildung. Kompetenzmodell – Aufgaben – Handlungsempfehlungen. Schwalbach/Ts.
- Tenorth, Heinz-Elmar (1999): Unterrichtsfächer – Möglichkeit, Rahmen und Grenze. In: Goodson, Ivor F./Hopmann, Stefan/Riquarts, Kurt (1999): Das Schulfach als Handlungsrahmen. Vergleichende Untersuchung zur Geschichte und Funktion der Schulfächer. Köln, S. 191-207.
- Weber, Birgit (2007): Ökonomische Bildung an Schulen und Hochschulen: Steigende curriculare Bedeutung an den Schulen bei schwerwiegenden Mängeln der Lehrerbildung. Bielefeld.

---

Das Fach »Volkswirtschaftslehre« existiert am Weiterbildungskolleg in Nordrhein-Westfalen seit nahezu 60 Jahren, ohne dass es in der Wirtschaftsdidaktik Beachtung gefunden hätte. Die ökonomische Bildung im so genannten Zweiten Bildungsweg ist infolge dessen ein vollständig unerforschtes Gebiet.

Am Lehrstuhl für Wirtschaftsdidaktik der Universität Duisburg-Essen wurde daher zwischen September 2011 und Januar 2012 eine empirische Studie dieses Faches durchgeführt.

In diesem Beitrag wird deren Referenzrahmen ebenso dargelegt wie die erkenntnisleitenden Fragestellungen. Insbesondere werden ausgewählte und sehr bemerkenswerte Ergebnisse zur Situation dieses eigenständigen Faches für die ökonomische Bildung präsentiert.

---

**ESSENER BEITRÄGE ZUR ÖKONOMISCHEN UND BERUFLICHEN BILDUNG**

Hrsg. von Univ.-Prof. Dr. Thomas Retzmann

Diskussionspapier Nr. 3