

# Ökonomische Bildung und ökonomisches Denken – eine Einordnung

MICHAEL WEYLAND, TAIGA BRAHM, TOBIAS KÄRNER UND ULRICH IBERER

## Zusammenfassung

Der Beitrag liefert einen inhaltlichen Bezugsrahmen für die weiteren Aufsätze des Sammelbands. Die Kategorien „wirtschaftliche Bildung“, „wirtschaftswissenschaftliche Bildung“ und „kritisch-rationale Bildung“ bilden das Analyseraster, um zu verdeutlichen, welchen Stellenwert „ökonomisches Denken“ für die ökonomische Bildung innehat, wo Anknüpfungspunkte zu forschungsorientierten Diskursen zu finden sind und wie das ökonomische Denken in bildungspraktischen Kontexten von Schule, Hochschullehre und Erwachsenenbildung nutzbar gemacht werden kann.

**Schlagworte:** Ökonomische Bildung, Wirtschaftsdidaktik, Wirtschaftsunterricht, Erwachsenenbildung, handlungsorientierte Methoden

## Abstract

The following considerations create a frame of reference for the contributions to the anthology. The categories “economic education”, “economic science education” and “critical-rational education” form the analytical framework to clarify the significance of “economic thinking” for economic education, where the points of contact lie in research-oriented discourses and how economic thinking can be made usable in educational contexts of schools, university teaching and adult education.

**Keywords:** economic education, economic teaching, adult education, action-oriented learning

## 1 Ausgangssituation

In der ökonomischen Bildung geht es u. a. um die Frage, welche curricularen Ziele und Inhalte bedeutsam sind und wie fach- bzw. domänenspezifische Lern- und Lehrprozesse sinnvoll gestaltet werden können. Darüber hinaus wird zunehmend in den Blick genommen, was und wie Menschen über ökonomische Begriffe, Theorien und Konzeptionen denken, von welchen subjektiven Annahmen sie ausgehen, nach welchen Logiken sie argumentieren und wie sie *ökonomisches Denken* lernen. Auch durch die zunehmende Bedeutung verhaltensökonomischer Erkenntnisse ist das ökonomische Denken in den Fokus der ökonomischen Bildung gerückt. Dabei ist der Interpretationsraum,

wie ökonomisches Denken gefasst werden kann, außerordentlich vielschichtig. Zu berücksichtigten sind hierbei insbesondere:

- ideengeschichtliche und anthropologische Konzepte, z. B. die Frage nach der Natur menschlicher Rationalität;
- emotional-motivationale sowie kognitive Aspekte, z. B. konkrete Lernprozesse bei der Verarbeitung und Aneignung ökonomischer Lehrinhalte;
- normativ-ethische Bezüge, z. B. kriterienorientierte Bewertungen ökonomischer Interaktionen im Hinblick auf Vernunft, Werthaltungen oder Verantwortung;
- die reflexive Perspektivierung, z. B. als Selbstbeobachtung und Bewusstmachen eigenen Handelns, eigener Positionen und eigener Identität;
- kritisch-emanzipatorische Zugänge, z. B. als Aufforderung, als problematisch zu bewertende Aspekte der Ökonomie wahrzunehmen und Veränderungen anzustoßen.

Dieser erste, nicht abschließende Aufriss soll die Mehrdimensionalität und Interdisziplinarität von ökonomischem Denken verdeutlichen und die weitere Auseinandersetzung anstoßen.

Im Rahmen dieses Beitrags beleuchten wir zunächst die Bedeutung ökonomischer Bildung (folgender Abschnitt). Wir arbeiten drei Facetten ökonomischer Bildung heraus, die uns wesentlich erscheinen (Abschnitt 3). Anschließend stellen wir dar, warum *ökonomisches Denken* einen zentralen Aspekt ökonomischer Bildung ausmacht (Abschnitt 4). Abschließend geben wir einen Überblick zu den folgenden Beiträgen dieses Sammelbands.

## 2 Bedeutung ökonomischer Bildung

Die Ausgestaltung ökonomischer Bildung wird seit Jahrzehnten kontrovers diskutiert. Die Frage, ob ökonomische Bildung ein integraler Bestandteil von Allgemeinbildung ist bzw. sein soll, wird dabei ganz unterschiedlich beantwortet. Von vielen Beteiligten wird ein institutionell verankerter Ausbau gefordert, da verschiedene Studien zeigen, dass die ökonomische Bildung in Deutschland verbesserungswürdig erscheint (z. B. Bundesverband deutscher Banken, 2021; Flossbach von Storch Stiftung, 2021; Schnetzer & Hurrelmann, 2021). Beispielsweise untersuchte die kürzlich erschienene OeBIX-Studie (Flossbach von Storch Stiftung, 2021), inwieweit ökonomische Bildungsinhalte in den Bundesländern unterrichtet werden. Dabei zeigte sich, dass bisher bis auf Baden-Württemberg kein anderes Bundesland „Wirtschaft“ vollständig als reguläres Unterrichtsfach an allen allgemeinbildenden Schulen etabliert hat. An den Gymnasien zahlreicher Bundesländer spielt Ökonomieunterricht gemäß den Autorinnen und Autoren der Studie nur eine untergeordnete Rolle; für die nicht-gymnasiale Sekundarstufe I zeigt sich bereits eine stärkere Verankerung in den Curricula der einzelnen Bundesländer (ebd.).

Zu ähnlichen Ergebnissen kommt die Jugendstudie des Bundesverbands deutscher Banken (2021). Dabei handelt es sich um eine repräsentative Umfrage zum Wirtschaftsverständnis und zur Finanzkultur von Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Durch Selbstauskunft gaben 68 % der befragten 700 Jugendlichen und jungen Erwachsenen an, in der Schule „nicht so viel“ oder „so gut wie nichts“ über Wirtschaft und Finanzen gelernt zu haben. In der Kategorie Wirtschaftswissen wussten demnach 44 % der Teilnehmenden nicht, was unter dem Begriff „Inflationsrate“ zu verstehen ist. Auch konnten lediglich 14 % aller Befragten die aktuelle Inflationsrate richtig schätzen, obwohl jeder Wert zwischen 1,5 % und 3,0 % als „richtige“ Antwort gewertet wurde. Zudem gaben 41 % der Befragten an, dass sie den Begriff „Investmentfonds“ erklären könnten, während nur 28 % der Befragten den Begriff tatsächlich richtig definierten. Diese Art der Überschätzung des eigenen ökonomischen Wissens findet sich auch in anderen Studien zu ökonomischen (Teil-)Kompetenzen (z. B. Lusardi & Mitchell, 2014; Bucher-Koenen et al., 2017). Insgesamt zeigen diese Studien, dass sich die aktuelle Ausgestaltung der ökonomischen Bildung in vielen Punkten als verbesserungswürdig darstellt.

Die Reaktionen auf eine geforderte Stärkung der ökonomischen Bildung sind jedoch von Bundesland zu Bundesland verschieden; nicht zuletzt spiegelt sich dies in den zahlreichen curricularen Differenzierungen und Fachbezeichnungen wider. Im Ergebnis verlassen manche Schülerinnen und Schüler die weiterführenden Schulen mit vertieften ökonomischen Kompetenzen, während andere keine systematisch verankerte ökonomische Bildung erfahren haben. Lediglich in der notwendigen Stärkung ökonomischer Bildung scheint Einigkeit zu bestehen; auch die Kritikerinnen und Kritiker eines Schulfachs „Wirtschaft“ stellen die grundsätzliche Bedeutung ökonomischer Bildung in aller Regel nicht infrage.

Ebenso wird in Teilen der Wissenschaft eine solche Stärkung der ökonomischen Bildung gefordert. Diese kann nach Ansicht der Protagonistinnen und Protagonisten ökonomischer Bildung einen wesentlichen Beitrag dazu leisten, dass Menschen mündige Entscheidungen z. B. beim Konsum, bei finanziellen Fragen, bei der Berufswahl oder bei Wahlen (in Bezug auf wirtschaftspolitische Fragestellungen) treffen. So führt beispielsweise ein höherer Grad an finanzieller Bildung dazu, dass Individuen bessere Anlageentscheidungen vornehmen (z. B. Grohmann & Hagen, 2017), mit höherer Wahrscheinlichkeit am Wertpapierhandel partizipieren (z. B. van Rooij et al., 2011) und ein diversifiziertes Portfolio halten (z. B. von Gaudecker, 2015). Dagegen erhöhen uninformierte oder gar falsche finanzielle Entscheidungen das Risiko für finanzielle Verluste bis hin zur Verarmung und Überschuldung (z. B. Lusardi & Mitchell, 2014). Diese individuelle Ebene der Bedeutung ökonomischer Bildung wird gestützt von den Wirkungen auf gesamtwirtschaftlicher Ebene. Beispielsweise wirkt sich Altersarmut direkt auf die Sozialversicherungssysteme aus und deren Folgen müssten durch vermehrte Steuerausgaben aufgefangen werden (Kaminski & Friebel, 2012). In diesem Zusammenhang, so die Protagonistinnen und Protagonisten einer Stärkung ökonomischer Bildung, sei auch als problematisch anzusehen, dass fehlende ökonomische Bildung häufig ohnehin benachteiligte Bevölkerungsgruppen betreffe (z. B. ältere

Menschen, Frauen und Menschen mit geringerem Bildungsgrad), was wiederum soziale Ungleichheitstendenzen noch verstärken könne (Bucher-Koenen & Knebel, 2021). Dies gelte auch für den Bereich des unternehmerischen Denkens und Handelns. So belegt z. B. der jährlich erscheinende Global Entrepreneurship Monitor (RKW, 2021), dass es in Deutschland im internationalen Vergleich nur wenige Unternehmensgründungen gibt. „Entrepreneurship Education“ wird daher als wichtige bildungspolitische Aufgabe angesehen. Dabei umfasst Entrepreneurship Education nicht nur die Förderung von Unternehmensgründungen, sondern trägt vor allem dazu bei, unternehmerisches Denken in verschiedenen Kontexten zu unterstützen (Ebberts, in diesem Band; Weber et al., 2014). Daher werden mit Entrepreneurship Education auch übergreifende pädagogische Ziele adressiert wie beispielsweise Neugier, Kreativität, Selbstständigkeit und Geduld, die zu einem selbstbestimmten Leben in sozialer Verantwortung beitragen.

Ökonomische Bildung leistet mit ihren unterschiedlichen Teilbereichen einen fachspezifischen Beitrag zur Mündigkeit. Doch trotz der Bedeutung ökonomischer Bildung kann die Frage, wie diese für alle garantiert und umgesetzt werden soll, weiterhin als ungeklärt bezeichnet werden. Die Vorstellungen für mögliche bildungspolitische wie -praktische Umsetzungen sind vielfältig: Allein für Deutschland reichen sie von Forderungen nach einer nationalen Strategie für die ökonomische Bildung (z. B. Bündnis ökonomischer Bildung, 2019) bzw. für die finanzielle Bildung (z. B. Kaiser & Menkhoff, 2021) über die stärkere Berücksichtigung von (sozio-)ökonomischen Inhalten im Rahmen der Allgemeinbildung in Schulen (z. B. KMK, 2008; Engartner, 2019) bis hin zu einem eigenständigen Schulfach „Wirtschaft“ (z. B. Seeber, 2021). Diese kontroverse Debatte kann und soll an dieser Stelle nicht weitergeführt werden. Stattdessen soll im Folgenden skizziert werden, über welche Perspektiven ökonomische Bildung operationalisiert und wie ökonomisches Denken hierfür als zentrales Moment für Lehr- und Lernprozesse erschlossen werden kann.

### 3 Facetten ökonomischer Bildung

Über die etablierten Gegenstandsbereiche bzw. Inhaltsfelder der ökonomischen Bildung herrscht weitgehend Konsens. Hierzu zählen insbesondere (z. B. Loerwald, 2020):

- die Verbraucherinnen- und Verbraucherbildung,
- die finanzielle Bildung,
- die berufliche Orientierung,
- Entrepreneurship Education,
- die wirtschaftsbürgerliche Bildung und
- die wirtschaftsethische Bildung.

Die Inhaltsfelder und globalen Zielsetzungen werden meist aus den zugehörigen „Lebenssituationen“ abgeleitet, das Ziel sind demnach mündige Verbraucherinnen und Verbraucher, mündige Erwerbstätige, mündige Wirtschaftsbürgerinnen und Wirt-

schaftsbürger. Unklar und äußerst heterogen stellt sich hingegen die konkrete didaktische Ausgestaltung der einzelnen Gegenstandsbereiche dar, die sich seit der Jahrtausendwende sehr stark ausdifferenziert haben. Während in den Ursprüngen neben dem „Lebenssituationsansatz“ eine kategorial geprägte „Wirtschaftsbürgerbildung“ die inhaltlichen Konzeptionen ökonomischer Bildung dominierte, erkennen wir heute über alle klassischen Gegenstandsbereiche hinweg, dass sich substanzielle Veränderungen im Grundverständnis der Disziplin ergeben haben. Thematische Erweiterungen betreffen insbesondere die finanzielle Bildung, die berufliche Orientierung sowie Entrepreneurship Education, die ökonomische Bildung für nachhaltige Entwicklung, den Bereich des Umgangs mit Heterogenität oder die Bildung in und für zunehmend digitalisierte(n) Lern- und Arbeitskontexte(n). Zu diesen aktuellen Konzepten ökonomischer Bildung findet jedoch nur selten ein praxisnaher und zugleich wissenschaftlich fundierter Diskurs statt; diese Forschungslücke möchten wir mit diesem Sammelband aufgreifen.

Ökonomische Bildung zeigt sich in der Realität vieler Bildungsinstitutionen, von frühkindlicher Bildung über schulischen Unterricht, von akademischer bzw. universitärer Bildung bis hin zu Bildungsangeboten für Erwachsene. Im schulischen Bereich unterscheiden sich die jeweiligen didaktischen Konzeptionen und Lehrpläne zwischen den einzelnen Bundesländern und den verschiedenen Schulformen in der Regel ganz erheblich, wie Curriculum-Analysen belegen (z. B. Schuler & Brahm, 2021). Hedtke (2011) schlägt daher vor, diese außergewöhnliche didaktische Vielfalt mithilfe von drei Kategorien analytisch zu unterscheiden. Wirtschaftliche, wirtschaftswissenschaftliche und rationale Bildung, so Hedtke, seien grundlegende, analytisch unterscheidbare Facetten ökonomischer Bildung. Wir möchten uns dieser Unterscheidung anschließen, die angeführten Kategorien auf ökonomische Bildung hin beziehen und sie miteinander verschränken. In Abgrenzung zu Hedtkes Ansatz verstehen wir wirtschaftliche, wirtschaftswissenschaftliche und rationale Bildungsprozesse dabei *nicht* als sich gegenüberstehende Konzepte, sondern als sich gegenseitig komplementär ergänzende Ansätze, wie sie in der Bildungsrealität tagtäglich gelebt werden:

- *Wirtschaftliche Bildung* bezieht sich dabei vorwiegend auf die Realitätsdimension Wirtschaft und auf Lebenssituationen, die als „wirtschaftliche“ gelten. Diese Lebenssituationen und wirtschaftlichen Erscheinungen der Realwelt sollen von den Lernenden in einer spezifischen Art und Weise wahrgenommen, verstanden und gestaltet werden. Damit sind der Aspekt der lebenspraktischen Nützlichkeit und die Grundidee einer ökonomischen Bildung angesprochen, die sich vor allem auf wirtschaftliche Wirklichkeit(en) bezieht. Wir sind davon überzeugt, dass ökonomische Bildung ohne eine hinreichende Berücksichtigung lebensbedeutsamer Problemstellungen ihre Potenziale nicht hinreichend ausschöpft.
- *Wirtschaftswissenschaftliche Bildung* weist den etablierten und einschlägigen Bezugsdisziplinen der ökonomischen Bildung – insbesondere Betriebs- und Volkswirtschaftslehre (inklusive Verhaltensökonomik) – einen höheren Stellenwert zu. Die Lernenden sollen wirtschaftswissenschaftliche Begriffe, Theorien, Konzepte und Methoden kennen, begreifen und anwenden lernen. Ohne eine angemess-

sene Berücksichtigung dieser fachwissenschaftlichen Perspektiven – sowohl im Hinblick auf relevante Wissensbestände als auch spezifische Methodiken – fehlt ökonomischer Bildung die fachliche Fundierung, was der Wissenschaftsorientierung modernen Fachunterrichts widerspricht.

- *Kritisch-rationale Bildung* grenzt ökonomische Bildung weder auf Wirklichkeitsbereiche (sektoral) noch auf Wissenschaftsbereiche (disziplinär) ein und stellt einen zentralen Bestandteil ökonomischer Bildung dar, sofern sie in einem kritisch-aufgeklärten Sinne interpretiert wird. Im Rahmen *kritisch-rationaler Bildungsprozesse* sollen Lernende heuristische Fähigkeiten erwerben und lernen, bessere und verantwortungsvollere Entscheidungen zu treffen und Probleme zu lösen, die über die „Welt der Wirtschaft“ und die „Wirtschaftswissenschaft“ hinausgehen und zur Mündigkeit in einem weiteren Sinne beizutragen vermögen.

Diese Facetten ökonomischer Bildung gilt es wohlgedacht und dauerhaft zu stärken und miteinander zu vernetzen, sodass Ökonomieunterricht seine spezifisch bildende Kraft entfalten kann. Was das konkret bedeutet, wird im Rahmen mehrerer Beiträge in diesem Sammelband verdeutlicht.

## 4 Ökonomisches Denken als zentraler Aspekt ökonomischer Bildung

Wie sind nun *ökonomisches Denken* und *ökonomische Bildung* miteinander verbunden?

### 4.1 Ökonomisches Denken

Anhaltspunkte für *ökonomisches Denken* finden sich in Betrachtungen zur Wirtschaftsethik (z. B. Kuttner, 2015) und Untersuchungen zur Ausbreitung und Veränderung von ökonomischen Denk- und Argumentationsmustern in wirtschaftswissenschaftlichen Theorien und Realitätsvorstellungen. So beobachtet beispielsweise Lenger (2022, S. 65) die „Soziologie ökonomischen Denkens“, welche die „sozialen Folgen und gesellschaftlichen Wirkungen der Wirtschaftswissenschaften sowie die von ihnen erzeugten Denkmuster“ untersucht. Er zeichnet unter Rückgriff auf Bourdieus Habitus-Konzept nach, wie in Marktgesellschaften ökonomische Denkmuster inkorporiert werden, wie durch die „Ökonomisierung“ verschiedener Lebensbereiche ökonomisches Denken entsteht und wie es seiner Ansicht nach davon maßgeblich geprägt wird. Solche Denkmuster zeigen sich vor allem in Vorstellungen, Argumentationen, kalkulativen Praktiken (z. B. Optimierungskalküle, Rationalitätserwägungen, Kosten-Nutzen-Vergleiche) oder Denkfiguren (wie z. B. Streben nach Effektivität und Effizienz). Lenger (2020, S. 23) konnte einerseits diverse theoretische und empirische Befunde zusammenführen, konstatiert aber „nur rudimentäre Kenntnisse über die Konstitution, Diffusion und Transmission ökonomischen Denkens“, die aus seiner Sicht bis heute vorliegen.

Wir vertreten die These, dass ökonomische Denkprozesse verschiedene Zugänge ökonomischer Bildung systematisch zueinander in Beziehung bringen, sodass daraus

nachhaltige Lehr- und Lernprozesse über die gesamte Lebensspanne angestoßen werden. Die Facetten ökonomischer Bildung lassen sich sinnvoll vermitteln und miteinander verzahnen, wenn ökonomisches Denken dabei im Mittelpunkt steht. Es geht im Kern darum, dass Lernende typische ökonomische Denkprozesse nachvollziehen, anwenden, beurteilen und kritisch reflektieren können. Dies umfasst insbesondere

- das Erkennen und Reflektieren ökonomisch geprägter Lebens- und Lernsituationen („Problembewusstsein“);
- das Verständnis, die Anwendung sowie die kritische Reflexion relevanter wirtschaftswissenschaftlicher Theorien, Konzepte, Fachbegriffe, Modelle und Methoden;
- die fachlich fundierte Analyse ökonomischer Sachzusammenhänge und die Gestaltung sachlich begründeter, ethisch verantwortbarer und reflektierter Entscheidungen;
- sowie die kritische Reflexion der diesen Analysen und Entscheidungen jeweils zugrunde liegenden normativen Prämissen und damit verbundener Welt- und Menschenbilder.

Voraussetzung und zentrale Gelingensbedingung eines solch umfassenden und integrativen ökonomischen Bildungsbegriffs, wie er von uns vertreten wird, ist somit die systematische Förderung ökonomischen Denkens in seiner gesamten Breite; sie stellt den Dreh- und Angelpunkt wirtschaftlicher, wirtschaftswissenschaftlicher und kritisch-rationaler Bildung dar. Vielgestaltiges, vernetztes, multiperspektivisches ökonomisches Denken durchdringt somit alle drei Facetten ökonomischer Bildung, wie wir nachfolgend verdeutlichen möchten.

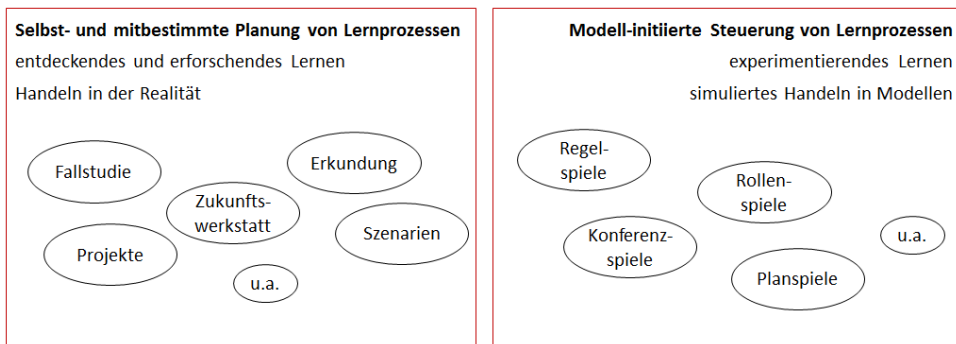
## 4.2 Ökonomisches Denken fördern im Rahmen wirtschaftlicher Bildung

Kaum eine andere Forderung von Wirtschaftsdidaktikerinnen und -didaktikern dürfte auf so weitgehende öffentliche Zustimmung stoßen wie die der Vorbereitung von Heranwachsenden auf ihr Leben als Erwachsene. Der Erziehungswissenschaftler Hans Werner Heymann erörtert den Aspekt der Lebensvorbereitung vor dem Hintergrund der Diskussion um den Lebenssituationsansatz und um den Schlüsselqualifikationsansatz der beruflichen Bildung und definiert als dessen rationalen Kern: „Die Schule hat die Heranwachsenden auf ihr Leben vorzubereiten, indem sie sich auf konkret benennbare, eingrenzbare Situationen bezieht, in denen das den Menschen abverlangte Handeln auf klar zu beschreibenden Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten beruht“ (Heymann, 1996, S. 60). Schülerinnen und Schüler sind nach Heymann durch Vermittlung praktisch anwendbaren Wissens und Könnens auf ihr Leben außerhalb und nach der Schule, auf absehbare Erfordernisse beruflichen und privaten Alltags – vor aller beruflichen Spezialisierung – vorzubereiten. Auch der Bildungsplan 2016 für das neue baden-württembergische Schulfach „Wirtschaft, Berufs- und Studienorientierung“ knüpft an diese Auffassung an. Das Ziel der ökonomischen Bildung besteht demnach darin, „die Schülerinnen und Schüler zu befähigen, ökonomisch geprägte Lebenssituationen zu erkennen, zu bewältigen und zu gestalten sowie ihre Interessen in einer

sich verändernden globalisierten Welt selbstbestimmt und selbstbewusst zu vertreten. Dadurch trägt ökonomische Bildung zur Stärkung der Mündigkeit der Schülerinnen und Schüler bei, die auch für ihre berufliche Orientierung im Hinblick auf die Planung und Gestaltung des Übergangs in Ausbildung, Studium und Beruf eine wichtige Rolle spielt“ (Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg, 2016, S. 5).

Doch wie kann die konkrete Umsetzung dieser Zielsetzung gelingen? Inwieweit vermag zeitgemäßer Ökonomieunterricht tatsächlich lebensvorbereitende Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu vermitteln? Und inwieweit ist ökonomisches Denken erforderlich, damit Ökonomieunterricht tatsächlich zur Bewältigung alltäglicher Lebenssituationen beitragen kann (zum Folgenden vgl. Weyland et al., 2020)?

Forderungen nach einer stärkeren Berücksichtigung lebensvorbereitender Aspekte und nach einer Stärkung der Handlungskompetenz in ökonomisch geprägten Lebensbereichen werden in der wirtschaftsdidaktischen Literatur traditionell mit einem verstärkten Einsatz *handlungsorientierter Methoden* im Unterricht verknüpft und prägen spätestens seit den 1990er-Jahren die didaktische Literatur. Steinmann und Weber (1995, S. 43) gliedern handlungsorientierte Methoden differenziert nach unmittelbarem versus vermitteltem Kontakt zum Lerngegenstand, wie Abbildung 1 dokumentiert:



**Abbildung 1:** Systematisierung handlungsorientierter Methoden nach Steinmann und Weber (1995, S. 43)

Während sich das Konzept der „Handlungsorientierung“ im Laufe der 1990er-Jahre zu einem Leitbegriff der Didaktik entwickelt hat und seither als Klammer für zahlreiche didaktische und methodische Prinzipien fungiert, ist in begrifflicher Hinsicht allerdings bis heute nicht geklärt, was darunter überhaupt zu verstehen ist. Dies liegt nicht zuletzt daran, dass sich hinter den verschiedenen handlungsorientierten Methoden – je nach praktischer Ausgestaltung – völlig unterschiedliche unterrichtliche Artikulationen, Handlungsformen und Lernprozesse verbergen, wie am Beispiel der Ausgestaltung von Experimenten, Betriebserkundungen und Betriebspraktika exemplarisch gezeigt werden konnte (Weyland, 2016; Weyland et al., 2020). Es ist daher nicht verwunderlich, dass neben den traditionell in der ökonomischen Bildung zum Einsatz kommenden Planspielen, Betriebserkundungen und Betriebspraktika je nach Autorin oder Autor viele weitere Mikro- und Makromethoden zu den handlungsorientierten Methoden gezählt werden.



Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Grundidee einer *wirtschaftlichen Bildung* traditionsreiche Felder wie die Verbraucherbildung, die arbeitsorientierte Bildung oder die Berufs(wahl)orientierung prägt (Hedtke, 2011) und durch den Einsatz handlungsorientierter Methoden im Unterrichtsalltag realisiert werden kann. Dabei speist wirtschaftliche Bildung ihr Selbstverständnis in erster Linie aus der wirtschaftlichen Realität – nicht aus der Wirtschaftswissenschaft oder anderen Wissenschaften, wie auch Hedtke (ebd., S. 52) betont: „So bearbeitet problemorientierte wirtschaftliche Bildung mit pluralem, lebensweltlichem und multidisziplinärem Wissen wirtschaftliche Schlüsselprobleme der Gesellschaft und wirtschaftliche Lebensprobleme der Lernenden.“ Ebenso erscheint wirtschaftliche Bildung, wenn sie für sich alleine steht, inhaltlich wie methodisch „konturlos“ und „beliebig“ (ebd.). Daher ist es aus unserer Sicht erforderlich, den ökonomischen Denkprozessen der Lernenden im Rahmen wirtschaftlicher Bildung stärkere Beachtung zu schenken. Wirtschaftliche Bildung kann gelingen, wenn ökonomisches Denken die Unterrichtswirklichkeit prägt, sofern also

- handlungsorientierte Methoden (Abb. 1) im Unterrichtsalltag angemessen berücksichtigt werden;
- dem Erkennen und Reflektieren ökonomisch geprägter Lebens- und Lernsituationen angemessener Raum geboten wird;
- sowie die Unterrichtsgestaltung zu durchdenken, sachlich begründeten, ethisch verantwortlichen und reflektierten Entscheidungen führt.

#### 4.3 Ökonomisches Denken fördern im Rahmen wirtschaftswissenschaftlicher Bildung

Während ökonomisch geprägte Lebenssituationen und unterschiedliche Motivlagen der Lernenden im Mittelpunkt *wirtschaftlicher Bildung* stehen, rückt die Bedeutung der Fachmethodik und der etablierten Wissensbestände einschlägiger ökonomischer Bezugsdisziplinen – insbesondere Betriebs- und Volkswirtschaftslehre (inklusive Verhaltensökonomik) – im Bereich der *wirtschaftswissenschaftlichen Bildung* deutlich in den Vordergrund. Insofern ist Hedtke (2011, S. 54) teilweise zuzustimmen, wenn er verschiedene Startpunkte unterscheidet: „Die einen beginnen mit einer wirtschaftsdidaktischen Rekonstruktion der Wirtschaftswissenschaft und übernehmen deren disziplinäre Systematik, die anderen starten mit einer fachdidaktischen Rekonstruktion des Realitätsbereichs Wirtschaft und folgen seinen typischen Problemlagen.“ Das Prinzip der Wissenschaftsorientierung sollte dabei allerdings nicht abbilddidaktisch im Sinne einer simplen Übernahme disziplinärer Systematik überinterpretiert werden, denn selbstverständlich sind Schulfächer keine vereinfachten und miniaturisierten Ausgaben universitärer Fachdisziplinen. Vielmehr sollte bei der Vermittlung ökonomischer Inhalte an die Lebenswelt der Lernenden angeknüpft werden, um den Abstand zwischen der Welt des Lehrraums (Klassenzimmer, Hörsaal, Seminarraum u. a.) und der Welt außerhalb zu reduzieren.

Sofern diese Grenzen beachtet, Lerngegenstände im Klafki'schen Sinne bildungskategorial legitimiert (vgl. Weyland, 2021a) und „Abbilddidaktik“ auf diese Weise vermieden wird, erscheinen daher *beide* genannten Startpunkte gleichermaßen erfolgver-

sprechend. Denn allgemeinbildender Wirtschaftsunterricht sollte neben der oben beschriebenen Fokussierung auf ökonomisch geprägte Lebenssituationen auch einen orientierenden Überblick über unsere Welt und die epochaltypischen Probleme verschaffen, die alle Lernenden angehen; er sollte zur Entwicklung eines Denkhorizonts beitragen, der über den persönlichen Alltagshorizont hinausreicht, und er sollte Lernende mit Zusammenhängen konfrontieren, die nicht unmittelbar ihrem beruflichen oder privaten Lebenskreis zuzuordnen sind.

Auch Heymann (1996, S. 83) greift diesen Aspekt auf, wenn er fordert: „Es sollte nichts gelehrt werden, was nach dem Wissensstand in den zuständigen Fachwissenschaften als falsch einzustufen ist. (...) Die modernen Wissenschaften sind Bestandteil unserer Welt (...). Heranwachsende müssen deshalb zwar nicht die Ergebnisse und Methoden aller Wissenschaften von Rang im Detail kennenlernen, aber sie sollten über ihren zentralen Gegenstandsbereich, ihre Zuständigkeiten, ihre Problemlösekapazität und ihre spezifische Weltsicht Bescheid wissen.“ Doch welchen Beitrag zur Erfüllung dieser Aufgabe kann moderner Ökonomieunterricht leisten? Oder mit Heymanns Worten: „Was von dem unüberschaubaren Gebirge dessen, was man innerhalb dieses Faches prinzipiell wissen könnte, ist so fundamental, so erhellend, so beispielhaft, dass es dem einzelnen helfen kann, eine Gesamtorientierung zu finden, ein eigenes tragfähiges Weltbild aufzubauen?“ (Heymann, 1997, S. 13).

Aus ökonomischer Sicht agieren die Lernenden als Akteure innerhalb einer Wirtschaftsordnung, welche die Spielregeln bzw. Restriktionen ihres Handelns festlegt und zugleich einen breiten Möglichkeitsraum für ihr Handeln schafft: Soziale Marktwirtschaft als „Ordnung der Freiheit“ (zum Folgenden Weyland et al., 2020, S. 58–61). Spätestens am Ende ihrer Schulzeit sollten daher alle Lernenden über ein angemessenes Verständnis der Funktionsweise von Unternehmen, Märkten, Wettbewerb und der Prinzipien unserer Wirtschaftsordnung verfügen; sie sollen sich zu mündigen Verbraucherinnen und Verbrauchern entwickeln, informiert und aufgeklärt einen Beruf wählen und ihre Rolle als Wirtschaftsbürgerin bzw. Wirtschaftsbürger verantwortungsvoll einnehmen. Dementsprechend gilt es im Wirtschaftsunterricht zu reflektieren, dass die aktuell vorzufindenden Ordnungs- und Regelsysteme innerhalb unserer Wirtschaftsordnung zwar zunächst als manifest erlebt werden, gleichzeitig durch Engagement und bürgerschaftliche Teilhabe aber auch verändert und (um-)gestaltet werden können. Darüber hinaus, so die hier vertretene These, sollten die Lernenden auch grundlegendes Deutungs- und Orientierungswissen im Bereich der internationalen Wirtschaftsbeziehungen und der Globalisierung erworben haben und in der Lage sein, beides – die Herausforderungen der Wirtschaftsordnung und die Merkmale des Globalisierungsprozesses – auf vielfältige Art und Weise miteinander in Beziehung zu setzen. Um diese Form der „Welt- und Wissenschaftsorientierung“ zu gewährleisten, benötigen die Lernenden fachbezogene Kompetenzen, die so stabil verfügbar sind, dass sie in ökonomisch geprägten Lebenssituationen wirksam angewendet werden können, sowie die Fähigkeit, diese Kompetenzen auch außerhalb von Bildungsinstitutionen weiterzuentwickeln. Auf diese Weise sollen sie gesellschaftlich bedeutsame Probleme aus ökonomischer und wirtschaftsethischer Sicht diskutieren und kriterienorientiert beurteilen

können. Sie sollen darüber hinaus in der Lage sein, ihre erworbenen Sach- und Methodenkompetenzen zu nutzen, um in der Auseinandersetzung mit komplexen Situationen, Problemlagen und Konflikten zu adäquaten Lösungen zu gelangen. Reale und aktuelle wirtschaftliche Lebenssituationen sollen aus unterschiedlichen Perspektiven wahrgenommen, erklärt und beurteilt werden.

Zur Realisierung dieser anspruchsvollen Ziele sollen die nachfolgend vorgeschlagenen Fachmethoden der ökonomischen Bildung dienen (Weyland, 2021b). Sie wurden in der schulischen Praxis über 15 Jahre hinweg erprobt; eine erste Fassung wurde von der Darstellung Dorns (2001a; 2001b) inspiriert. Die Systematik ist das Resultat eines intensiven Wissenschaft-Praxis-Diskurses mit Lehrerinnen und Lehrern, Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern, Lehrenden und Verantwortlichen in der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften sowie Hochschullehrenden; sie erhebt jedoch keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

#### **Methodenfeld 1 – Analytischer und produktiv-gestaltender Umgang mit fachwissenschaftlichen Texten**

- z. B. Schülerinnen und Schüler formulieren eigene Fragen zum Text, überprüfen Textaussagen sachlogisch oder empirisch mithilfe zusätzlicher Quellen, formulieren einen kritischen Vergleich konkurrierender Theorien, entwickeln ein kritisches Interview zum Text, nehmen eine kritische Gegenposition ein, kritisieren die Position des Autors oder der Autorin mithilfe sogenannter Satzbaumuster und entdecken erkenntnisleitende Interessen

#### **Methodenfeld 2 – Einsatz (wirtschafts-)rechtlicher Methoden**

- z. B. methodische Grundlagen, Bearbeitung juristischer Fälle mittels Fallsubsumtion, Nutzung von (möglichst heterogenen) Rechtskommentaren, juristischer Baukasten und juristische Satzbaumuster

#### **Methodenfeld 3 – Modelle, Simulationen und Experimente**

- z. B. Begriffs- und Modellbildung, Modellbildungskreislauf, ceteris-paribus-Klausel, Idealtypen vs. Realität, Analyse von Zielbeziehungen, Hypothesengenerierung und -testung, Falsifikationsverfahren nach Popper, Variation von Modellen und Regeln für experimentelle Designs, Laborexperiment versus Feldexperiment, Kausalität versus Korrelation, interne versus externe Validität

#### **Methodenfeld 4 – Durchführung und Auswertung empirischer Erhebungen**

- z. B. Grundlagen der empirischen Sozialforschung: Fragestellung, Hypothesenformulierung, Fragebogengenerierung, Itemformulierung, schriftliche Befragung, Interview, Beobachtung
- z. B. kritische Analyse von Daten: Interpretation von Korrelationen, Trends, Kausalitäten, Testgütekriterien (Objektivität, Reliabilität, Validität), Grenzen wirtschafts- und sozialwissenschaftlicher Forschung

### Methodenfeld 5 – Statistisches Handwerkszeug und „Data Literacy“

- z. B. Analyse von Statistiken und Schaubildern: absolute/relative Größen, Verhältniszahlen, Messzahlen, Indexzahlen, Mittelwert und Standardabweichung
- z. B. Umgang mit Daten: Generieren und Auffinden von Daten, Reduktion, Komprimierung, Veranschaulichung, Decodierung, Interpretation
- z. B. Nutzung von Statistikprogrammen: abhängige und unabhängige Variablen, ordinal vs. metrisch skalierte Daten, Streuungsmaße, bedingte Wahrscheinlichkeiten, Korrelationskoeffizienten, Schätzverfahren, Signifikanztests, Konfidenzintervalle, Hypothesentests

### Methodenfeld 6 – Quantitative Fachmethoden

- z. B. mathematische Grundlagen: Grundrechenarten, Bruchrechnung, Dezimalbrüche, Prozent- und Zinsrechnung, lineare/quadratische/exponentielle Funktionen in ökonomienahen Anwendungen
- z. B. ökonomienahe Anwendungen: Diskontierung, Zinseszinsrechnung, Renditeberechnung von Wertpapieren oder anderen Formen der Geldanlage, Berechnung von Kreditkosten, Rentenrechnung, Berechnung von Warenkörben, Bilanzierung, Berechnung von betriebswirtschaftlichen und makroökonomischen Kennzahlen

**Abbildung 2:** Systematisierung von Fachmethoden nach Weyland (2021b)

Wirtschaftswissenschaftliche Bildung, so unsere Schlussfolgerung, kann gelingen, wenn ökonomisches Denken die Unterrichtswirklichkeit prägt, sofern also

- Fachmethoden (s. Abb. 2) im Unterrichtsalltag angemessen berücksichtigt werden;
- dem Verständnis, der Anwendung und kritischen Reflexion relevanter wirtschaftswissenschaftlicher Fachbegriffe, Theorien, Modelle, Konzepte und Methoden besondere Beachtung geschenkt wird;
- sowie der fachlich fundierten Analyse ökonomischer Sachzusammenhänge und der kritischen Reflexion der zugrunde liegenden normativen Prämissen und Menschenbilder hinreichend Raum gegeben wird.

#### 4.4 Ökonomisches Denken fördern im Rahmen kritisch-rationaler Bildung

Das paradigmatische Konzept ökonomischer Bildung wird von Hedtke (2011) als „rationale Bildung“ etikettiert. Dabei lässt sich ökonomische Bildung in dieser Perspektive weder auf Wirklichkeitsbereiche (sektoral, vgl. Abschnitt 4.2) noch auf Wissenschaftsbereiche (disziplinär, vgl. Abschnitt 4.3) eingrenzen. Während Hedtke (ebd., S. 31) „rationale Bildung“ auf den rational-choice-Ansatz einengt und darunter lediglich „eine spezifische Methodik oder ein spezifisches Akteursmodell“ versteht, nämlich „die mathematisch-quantitative Modellbildung oder das Denken in Modellen ganz allgemein sowie die Modellfigur des homo oeconomicus, der dem eigennützigen Kosten-Nutzen-Kalkül folgt“, geht unser Konzept „kritisch-rationaler Bildung“ weit über dieses eng

gefasste Rationalitäts- und Optimierungskalkül hinaus. Zudem legen wir besonderen Wert darauf, die Modellfigur des homo oeconomicus gerade *nicht* als normatives Leitbild ökonomischer Bildung zu missinterpretieren.

Kritisch-rationale Bildungsprozesse, wie wir sie verstehen, setzen vielmehr eine intensive unterrichtliche Auseinandersetzung mit Aufgaben und Problemstellungen voraus; sie sind daher untrennbar mit einer intellektuell herausfordernden Lernatmosphäre verbunden. Kritisch-rationale Bildungsprozesse, so unsere Einschätzung, können erfolgreich gestaltet werden, wenn ökonomisches Denken systematisch erprobt und kritisch beleuchtet wird. Ziel sollte es sein, dass Schülerinnen und Schüler im Ökonomieunterricht bzw. Lernende in diversen anderen Bildungskontexten herausfordernde und subjektiv bedeutsame Probleme selbstständig finden, definieren und diskutieren, mögliche Lösungsansätze simulieren, zugrunde liegende normative Prämissen explizieren und kritisch reflektieren und auf diese Weise heuristisch-analytische Fertigkeiten und Fähigkeiten erwerben. Entsprechende heuristisch-analytische Fähigkeiten sind hierbei eingebettet in eine intellektuelle Haltung, zu der auch die Bereitschaft gehört, sich aufgeschlossen und geduldig einer gedanklichen Herausforderung zu stellen. Weyland, Pallast und Tiberius (in diesem Band) konkretisieren diesen aufgaben- und problemorientierten Ansatz ökonomischer Bildung mithilfe ausgewählter kognitiv aktivierender Aufgabenbeispiele.

## 5 Übersicht zu den einzelnen Beiträgen

Die in den vorigen Abschnitten skizzierte Idee ökonomischen Denkens als zentrales Moment ökonomischer Bildung soll dazu dienen, dass Ökonomieunterricht seine spezifisch bildende Kraft entfalten kann. Was das konkret bedeutet und wie es gelingen kann, wird in folgenden Beiträgen über je eigene Zugänge verdeutlicht.

Die ersten drei Beiträge erschließen grundlegende theoretische Bezüge, Ziele und Voraussetzungen für ökonomisches Denken. So untersuchen *Michael Weyland*, *Gregor Pallast* und *Victor Tiberius* ausgewählte kognitiv aktivierende Aufgaben, mit denen ökonomische Bildungsprozesse angestoßen und unterrichtet werden können. Mit ihrem Beitrag möchten die Autoren verdeutlichen, dass eine Förderung ökonomischen Denkens im Schulalltag nicht abstrakt gelehrt, sondern mithilfe kognitiv aktivierender Aufgaben gelebt und erfahren werden muss, wenn sie gelingen soll. *Taiga Brahm*, *Luis Oberrauch*, *Malte Ring* und *Luisa Scherzinger* beleuchten mit dem Ansatz der reflexiven Wirtschaftsdidaktik den Stellenwert ökonomischer Denk- und Reflexionsprozesse für gelingende wirtschaftsbezogene Bildungsprozesse. Dabei veranschaulichen die Autorinnen und Autoren ihren Ansatz anhand von drei ausgewählten Themenfeldern der ökonomischen Bildung: Diagrammverstehen, finanzielle Bildung und bilingualer Wirtschaftsunterricht. *Tobias Kärner*, *Detlef Sembill* und *Timo Kaiser* diskutieren die Rolle von Menschenbildern und deren handlungsleitende Überzeugungen für Lehrpersonen vor dem Hintergrund der Genese und Reproduktion individueller Werte- und Normensysteme sowie paradigmatischer Vorstellungen das Lehren und Lernen betreffend. Ab-

schließlich veranschaulichen sie ihre Ausführungen mit den Ergebnissen einer Fragebogenstudie.

In den sich anschließenden Beiträgen werden methodische Ansätze und Konzeptionen für die Förderung ökonomischen Denkens vorgestellt und bewertet. So erörtert *Markus Allbauer-Jürgensen* in seinem Beitrag den Stellenwert ökonomischer Experimente zur Förderung ökonomischen Denkens. Dabei wird dem „Denken in Wirkungszusammenhängen“, der Bedeutung von „Multiperspektivität“ und der „Mikro-Makro-Problematik“ besondere Beachtung geschenkt. Durch die Simulation individueller Entscheidungen und ihrer kollektiven Auswirkungen werden mithilfe ökonomischer Experimente nicht nur Entscheidungssituationen didaktisch rekonstruiert, sondern auch deren implizite Ursache-Wirkungs-Beziehungen. „Kontroversität und Multiperspektivität“ sind Aspekte ökonomischen Denkens, die auch von *Kuno Rinke* und *Andreas Wüste* behandelt werden. Ausgehend vom sogenannten „Beutelsbacher Konsens“ der politischen Bildung erörtern die Autoren die Frage, inwieweit Kontroversität und Multiperspektivität in der ökonomischen Bildung ein Gebot oder ein didaktisches Prinzip sein sollten. Sie beziehen ihre Argumentation beispielhaft auf den Lerngegenstand „bedingungsloses Grundeinkommen“ und erörtern Notwendigkeiten und Möglichkeiten zur Inszenierung von Kontroversität in Lehr-Lern-Arrangements in der schulischen und außerschulischen ökonomischen Bildung. *Marco Rehm* geht in seinem Beitrag der Frage nach, inwiefern sich Planspiele dafür eignen, ökonomisches Denken zu fördern. Zu diesem Zweck erörtert er den Gegenstand „Spiele“ im Kontext ökonomischen Denkens. Anschließend werden theoretische und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Spielen auf ökonomisches Denken präsentiert und kritisch reflektiert. *Ekkehard Köhler*, *Marco Rehm* und *Michael Weyland* werfen die Frage auf, inwieweit unterrichtsbegleitende Wettbewerbe geeignet sind, ökonomisches Denken zu fördern. Es werden wesentliche Kennzeichen, Chancen und Grenzen der Methode „Wettbewerb“ aus fachdidaktischer Sicht analysiert und mithilfe zweier schulischer Wettbewerbskonzeptionen, welche kriteriengeleitet bewertet werden, konkretisiert. Anschließend zeigt *Isabel Frese*, wie Projektlernen zur Förderung ökonomischen Denkens beitragen kann. Ausgehend von aktuellen Entwicklungen in der Betriebswirtschaftslehre werden dazu die Projektmethode und das „YES Company Programme“ als Möglichkeit zur Förderung unternehmerischen Denkens dargestellt.

Die beiden abschließenden Beiträge vertiefen spezifische Aspekte ökonomischen Denkens aus der Perspektive von pädagogischen Anwendungsfeldern. So beleuchtet *Ilona Ebbers* die Bedeutung ökonomischen Denkens für eine gelingende Entrepreneurship Education. Zunächst diskutiert sie den Begriff und das Bild des Entrepreneurs und der Entrepreneurin, das häufig noch vom Image des Nutzenmaximierers bzw. der Nutzenmaximiererin geprägt ist. Sie zeigt am Beispiel von „Social Entrepreneurship Education“ auf, wie das Unternehmerbild zum Lerngegenstand der ökonomischen Bildung wird und damit zum ökonomischen Denken beiträgt. *Ulrich Iberer* und *Taiga Brahm* erweitern schließlich mit ihrem Beitrag zu ökonomischem Denken in der Erwachsenen- und Weiterbildung das Spektrum der Lernkontexte, indem anhand ausgewählter Domänen Lernprinzipien in der Bildungsarbeit mit Erwachsenen

thematisiert sowie Perspektiven eines lebensbegleitenden Lehrens und Lernens ökonomischen Denkens aufgezeigt werden.

## Literatur

- Bucher-Koenen, T. & Knebel, C. (2021). Finanzwissen und Finanzbildung in Deutschland: Was wissen wir eigentlich? *Vierteljahrshefte zur Wirtschaftsforschung*, 90(1), S. 11–32. <https://doi.org/10.3790/vjh.90.1.11>.
- Bucher-Koenen, T., Lusardi, A., Alessie, R. & van Rooij, M. (2017). How Financially Literate Are Women? An Overview and New Insights. *Journal of Consumer Affairs*, 51(2), S. 255–283. <https://doi.org/10.1111/joca.12121>.
- Bündnis Ökonomische Bildung Deutschland (2019). *Eckpunkte einer nationalen Strategie*. <https://boeb.net/eckpunkte>.
- Bundesverband deutscher Banken (Hrsg., 2021). *Jugendstudie 2021 zu Wirtschaftsverständnis und Finanzkultur*. <https://bankenverband.de/newsroom/meinungsumfragen/jugendstudie-2021-zur-wirtschafts-und-finanzbildung>.
- Dorn, M. (2001a). *Qualitätsentwicklung in Klausuren und Abiturprüfungen*. Fachdezernat Sozialwissenschaften der Bezirksregierung Köln, o. A.
- Dorn, M. (2001b). *Anregungen zur Ausgestaltung sozialwissenschaftlicher Methoden und Problemstellungen im Unterricht*. Fachdezernat Sozialwissenschaften der Bezirksregierung Köln, o. A.
- Engartner, T. (2019). Wirtschaftliches Handeln als soziales Handeln. Eckpfeiler eines Modells sozioökonomischer Bildung. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, 10(1), S. 40–57. <https://doi.org/10.46499/1413.1172>.
- Flossbach von Storch Stiftung (Hrsg., 2021). *Die OeBIX-Studie – Zum Stand der Ökonomischen Bildung in Deutschland*. <https://www.flossbachvonstorch-stiftung.de/de/oebix-studie>.
- Grohmann, A. & Hagen, K. (2017). Finanzkompetenz für alle Lebenslagen: Bessere Finanzentscheidungen für heute und morgen. *Vierteljahrshefte zur Wirtschaftsforschung*, 86(4), S. 5–14. <https://doi.org/10.3790/vjh.86.4.5>.
- Hedtke, R. (2011). *Konzepte ökonomischer Bildung*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Heymann, H.-W. (1996). *Allgemeinbildung und Mathematik* (2. Auflage). Weinheim: Beltz.
- Heymann, H.-W. (1997). *Allgemeinbildung und Fachunterricht*. Hamburg: Bergmann + Helbig.
- Kaiser, T. & Menkhoff, L. (2021). Maßnahmen zur finanziellen Bildung wirken – Deutschland sollte nationale Strategie für finanzielle Bildung entwickeln. *DIW Wochenbericht*, 38, S. 643–650. [https://doi.org/10.18723/diw\\_wb:2021-38-1](https://doi.org/10.18723/diw_wb:2021-38-1).
- Kaminski, H. & Friebel, S. (2012). *Finanzielle Allgemeinbildung als Bestandteil der ökonomischen Bildung. Arbeitspapier*. Oldenburg: Institut für Ökonomische Bildung.

- Kultusministerkonferenz (KMK, Hrsg., 2008). *Wirtschaftliche Bildung an allgemeinbildenden Schulen: Bericht der Kultusministerkonferenz vom 19.10.2001 i. d. F. vom 27.06.2008*. [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2001/2001\\_10\\_19-Wirtschaftliche-Bildung-allg-Schulen.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2001/2001_10_19-Wirtschaftliche-Bildung-allg-Schulen.pdf).
- Kuttner, A. (2015). *Ökonomisches Denken und Ethisches Handeln. Ideengeschichtliche Aporien der Wirtschaftsethik*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-01180-2>.
- Lenger, A. (2020). Zur Bedeutsamkeit einer Soziologie ökonomischen Denkens für die Ökonomische Bildung und die Ausbildung von Wirtschaftslehrern. *Sonderband Jahresband DeGÖB 2018*, S. 17–40. <https://doi.org/10.7808/zfoeb.2020.10001.60>.
- Lenger, A. (2022). Zur Entstehung und Ausbreitung wirtschaftlicher Denk- und Argumentationsmuster im praktischen Handeln: Hinweise aus der Soziologie ökonomischen Denkens. In H. Bremer, R. Dobischat & G. Molzberger (Hrsg.), *Bildungspolitik. Spielräume für Gesellschaftsformation in der globalisierten Ökonomie?* (S. 65–84). Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-36909-5\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-658-36909-5_4).
- Loerwald, D. (2020). Ökonomische Bildung in Deutschland Status Quo und Perspektiven. *List Forum für Wirtschafts- und Finanzpolitik*, 45, S. 239–253. <https://doi.org/10.1007/s41025-020-00187-z>
- Lusardi, A. & Mitchell, O. S. (2014). The Economic Importance of Financial Literacy: Theory and Evidence. *Journal of Economic Literature*, 52(1), S. 5–44. <https://doi.org/10.1257/jel.52.1.5>.
- Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg (2016). *Gemeinsamer Bildungsplan der Sekundarstufe I. Wirtschaft/Berufs- und Studienorientierung (WBS)*. <https://www.bildungsplaene-bw.de>.
- Rationalisierungs- und Innovationszentrum der Deutschen Wirtschaft e. V. (RKW, 2021). *Global Entrepreneurship Monitor 2020/2021. Unternehmensgründungen im weltweiten Vergleich – Länderbericht Deutschland 2020/21*. <https://www.rkw-kompetenzzentrum.de/publikationen/studie/global-entrepreneurship-monitor-20202021>.
- Seeber, G. (2021). Finanzbildung in einem eigenen Schulfach? *Vierteljahrshefte zur Wirtschaftsforschung*, 90(1), S. 61–74. <https://doi.org/10.3790/vjh.90.1.61>.
- Schnetzer, S. & Hurrelmann, K (2021). *Jugend in Deutschland – Trendstudie Winter 2021/22*. <https://simon-schnetzer.com/jugend-in-deutschland-trendstudie-winter-2021-22>.
- Schuler, A. & Brahm, T. (2021). Financial Literacy in den Lehrplänen deutscher Schulen – eine bundeslandübergreifende Analyse. *Zeitschrift für ökonomische Bildung*, 10, S. 1–63. <https://doi.org/10.7808/zfoeb.2021.10.77>.
- Steinmann, B. & Weber, B. (1995). *Handlungsorientierte Methoden in der Ökonomie. Ein Sammelband mit 31 Beiträgen für die Unterrichtspraxis*. Neusäß: Kieser.
- van Rooij, M., Lusardi, A. & Alessie, R. (2011). Financial literacy and stock market participation. *Journal of Financial Economics*, 101(2), S. 449–472. <https://doi.org/10.1016/j.jfineco.2011.03.006>.
- von Gaudecker, H.-M. (2015). How Does Household Portfolio Diversification Vary with Financial Literacy and Financial Advice? *The Journal of Finance*, 70(2), S. 489–507.



- Weber, S., Oser, F., Achtenhagen, F., Fretschner, M. & Trost, S. (Hrsg., 2014). *Becoming an Entrepreneur*. Rotterdam: Sense.
- Weyland, M. (2016). *Experimentelles Lernen und ökonomische Bildung. Ein Beitrag zur fachdidaktischen Entwicklungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS Research.
- Weyland, M., Iberer, U. & Macha, K. (2020). Der spezifische Beitrag des Ökonomieunterrichts zur Allgemeinbildung. In N. Goldschmidt, Y. Keipke, A. Lenger (Hrsg.), *Ökonomische Bildung als gesellschaftliche Herausforderung. Wege zu einer reflexiven Wirtschaftsdidaktik* (S. 47–72). Tübingen: Mohr Siebeck.
- Weyland, M. (2021a). Ökonomische Allgemeinbildung – Befähigung zur Teilhabe, Befähigung zur Erkenntnis, Entfaltung des Menschlichen. In V. Bank (Hg.), *Ökonomische Bildung als Allgemeinbildung. Pädagogische Rundschau*, Heft 1/2021 (S. 89–108).
- Weyland, M. (2021b). Ökonomische Bildung und Wissenschaftspropädeutik, *Zeitschrift für ökonomische Bildung*, 10, S. 88–122. <https://doi.org/10.7808/zfoeb.2021.10.80>.

## Autorin und Autoren

Prof. Dr. Michael Weyland leitet die Abteilung Wirtschaftswissenschaften und das Institut für Ökonomische Bildung an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg. Seine Forschungsschwerpunkte liegen u. a. im Bereich des ökonomischen Denkens, des experimentellen Lernens und der Theorie und Praxis von Aufgaben und Methoden im Ökonomieunterricht.

Prof.in Dr.in Taiga Brahm ist Professorin für Ökonomische Bildung und Wirtschaftsdidaktik an der Universität Tübingen. Ihre Forschungsschwerpunkte umfassen die fachliche und überfachliche Kompetenzentwicklung von Lernenden, Übergänge im Bildungssystem, digitales Lehren und Lernen und Wirtschaftsdidaktik.

Prof. Dr. Tobias Kärner ist Professor für Wirtschaftspädagogik sowie geschäftsführender Direktor des Instituts für Bildung, Arbeit und Gesellschaft an der Universität Hohenheim, Stuttgart. Seine Forschungsschwerpunkte sind u. a. Partizipation und Autonomie in der beruflichen Bildung sowie psychosoziale Bedingungen und Effekte berufsbildender Lehr- und Lernprozesse.

Dr. Ulrich Iberer ist akademischer Mitarbeiter an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg, Institut für Bildungsmanagement. Seine Forschungsschwerpunkte liegen in den Themen Führung und Governance von Bildungsorganisationen, wissenschaftliche Weiterbildung, digitales Lehren und Lernen.