
Finanzbildung in einem eigenen Schulfach?

GÜNTHER SEEBER

Günther Seeber, Universität Koblenz-Landau, Campus Landau, Institut für Sozialwissenschaften, Abteilung Wirtschaftswissenschaften,
E-Mail: seeber@uni-landau.de

Zusammenfassung: Trotz vieler Initiativen zur Stärkung finanzieller Bildung an Schulen findet sich in den deutschen Lehrplänen hierzu kein eigenes Fach. Im Folgenden skizziere ich zunächst die Erwartungen an eine finanzielle Bildung und die faktische Situation an den Schulen, um dann ausführlicher die Hintergründe der Fachabstinenz zu beleuchten. Dazu werden unterschiedliche Möglichkeiten einer curricularen Integration mit ihren Vor- und Nachteilen diskutiert. Am Ende ziehe ich mit Verweis auf empirische Befunde ein Fazit und komme zu dem Ergebnis, dass ein Fach Wirtschaft zu einer Verbesserung der vorherrschenden defizitären Situation führen würde.

Summary: Despite numerous initiatives to support school-based financial education, there is no dedicated school subject in Germany. In this article, I discuss existing proposals on curricular integration of financial education in schools. The first section roughly sketches expectations connected with financial education in schools as well as the current curricular situation in Germany. Against this backdrop, the main part differentiates three types of possible integration into school lessons and weighs their relative advantages and disadvantages. Finally, I summarize recent empirical findings on the effects of economic education as result of a mandatory school subject in economics. With regard to these findings, I come to the conclusion that financial education under the umbrella of a domain specific school subject is the best way to improve existing deficiencies.

→ JEL-classification: A20, I20, I28

→ Keywords: Economic education, education policy, financial education, financial literacy

I Einführung: Finanzbildung im Fokus von Wirtschaftsdidaktik und Ökonomik

Die wirtschaftsdidaktische Literatur argumentiert seit mehr als 40 Jahren für eine Stärkung der schulischen Wirtschaftsbildung. Diese soll sich nicht nur in einer Vermittlung ökonomischer Alltagskompetenz erschöpfen, so dass sie einem Allgemeinbildungsanspruch gerecht wird (Seeber und Retzmann 2017). Bis in die 1990er Jahre war die Begründung dieser Bildungswürdigkeit ein zentrales Element wirtschaftsdidaktischer Publikationen. Daneben widmeten sie sich den Fragen, welchen Stellenwert ökonomische Bildung in der Gesellschaft einnimmt, welche Konsequenz sich daraus für den schulischen Bildungskanon ergeben sollte, und welche Inhalte mit welchen Methoden unterrichtet werden sollten. Die Finanzbildung wurde und wird in diesem Kontext als Teilgebiet einer umfassenden ökonomischen Bildung gesehen.

Im Zuge der empirischen Wende in der Pädagogik werden seit Ende der 1990er Jahre im deutschsprachigen Raum vermehrt auch Tests mit Schülerinnen und Schülern zu deren Wirtschaftskennntnissen, -fähigkeiten und -kompetenzen durchgeführt (z. B. Sczesny und Lüdecke 1998, Schumann und Eberle 2014, Rumpold 2018, Seeber et al. 2018). Die Ergebnisse liefern empirische Evidenz für zuvor vermutete Wissens- und Kompetenzdefizite und dienen häufig als Argument, um eine Intensivierung des Wirtschaftsunterrichts zu fordern (siehe Abschnitt 2).

Parallel zu dieser Entwicklung widmen sich seit Beginn des neuen Jahrtausends vermehrt auch Ökonominnen und Ökonomen Fragestellungen rund um die so genannte Financial Literacy, wie beispielsweise zum Zusammenhang von Kenntnissen und Finanzverhalten (z. B. Lusardi 2004, Cole und Shastry 2009, Bucher-Koenen und Lusardi 2011, Kaiser und Menkhoff 2017). Impulsgeber für diese Forschungsrichtung waren unter anderen die OECD (2005, 2008, 2009) und die EU-Kommission (Commission of the European Communities 2007). Eine größere individuelle Finanzkompetenz, so die Annahme, sei Voraussetzung für rationale und autonome Finanzentscheidungen, wie sie idealtypisch in der Figur des souveränen Konsumenten zum Ausdruck kommen. Nicht zuletzt sollte diese Souveränität auf der Nachfrageseite dann auf der Angebotsseite zu einem gelingenden Wettbewerb mit einer verbraucherfreundlicheren Vermarktung von Finanzprodukten führen. Schließlich könne die erwartete verstärkte Teilnahme an Finanzmärkten auch zu einer kritischen Reflexion hinsichtlich der die Märkte regulierenden Institutionen führen (Cole und Shastry 2009).

Während die Ökonomie die Teilnahme an Angeboten zur Finanzbildung als eine Investition in Humankapital und als Bedingung für funktionierende Finanzmärkte sieht, stellt die wirtschaftsdidaktische Perspektive die Persönlichkeitsentwicklung der Lernenden in den Vordergrund. Sie sollen individuelle Autonomie erlangen, an gesellschaftlichen Entwicklungen partizipieren und diese mitgestalten können.

Die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler aus Wirtschaftsdidaktik und Bildungsökonomie unterstützen, wie beispielsweise die Ausgaben 3 und 4 der Vierteljahrshefte zur Wirtschaftsforschung von 2017 zeigen, mehrheitlich auf der Basis theoretischer Überlegungen und empirischer Evidenz eine Stärkung der finanziellen Schulbildung. Daneben gibt es auch in der Bevölkerung allgemein eine positive Einstellung zur Behandlung der Themen Geld, Schulden und Versicherungen im Unterricht, wie eine repräsentative Befragung des Bundesverbandes Verbraucherzentrale 2016 zeigte (<https://www.vzbv.de/pressemitteilung/verbraucher-vermissen-lebensnahe-schulunterricht>, abgerufen am 10.11.2020). Selbst bei dezidierten Gegnern eines eigenen

Faches besteht gemeinhin Konsens darüber, dass (sozio-)ökonomische Bildung mehr Gewicht erhalten sollte. Tatsächlich existiert jedoch, mit wenigen Ausnahmen, in Deutschland kein eigenes Fach Wirtschaft und schon gar keines speziell zur Finanzbildung. Im Folgenden sollen diese curricularen Bedingungen summarisch skizziert werden, um dann die alternativen Integrationsmöglichkeiten mit ihren Vor- und Nachteilen zu diskutieren. Ein besonderes Augenmerk liegt dabei auf der Möglichkeit zur Einrichtung eines eigenen Faches.

2 Anmerkungen zum curricularen Status quo

Laut OECD (2005, 5) muss die Finanzkompetenz der Bürgerinnen und Bürger verbessert werden. Finanzielle Bildung sollte dazu bereits in der Schule beginnen und sich explizit auch in den Curricula wiederfinden (OECD 2008, 5). Die Europäische Kommission wünscht sie sich als verpflichtenden Bestandteil der Lehrpläne: „Consumers should be educated in economic and financial matters as early as possible, beginning at school. National authorities should give consideration to making financial education a compulsory part of the school education curriculum (Commission of the European Communities 2007, 8).“

Auf Bundes- und Länderebene finden sich in Deutschland ähnlich lautende Erklärungen, die eine Finanzbildung im Rahmen einer Verbraucherbildung oder einer ökonomischen Bildung einfordern. Für beide Lernfelder proklamiert die Ständige Konferenz der Kultusminister (KMK) eine zwingende Notwendigkeit, sie in den Schulunterricht zu integrieren. In ihrem Bericht von 2001 bezeichnet sie die ökonomische Bildung als „unverzichtbaren Bestandteil der Allgemeinbildung“ (KMK 2001, 7). Die KMK ging damals allerdings davon aus, dass Wirtschaftsbildung schon fest in den Schulen verankert sei, und nimmt das weiterhin an, wie auf ihrer Homepage nachzulesen ist (<https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/weitere-unterrichtsinhalte/wirtschaftliche-bildung-und-verbraucherbildung.html>, abgerufen am 10.11.2020). Auf inhaltliche Vorgaben oder auf eine bestimmte Art der curricularen Umsetzung legt sie sich nicht fest. Sie erwähnt nur beispielhaft den Geldverkehr und die privaten Haushalte als mögliche Themen.

Für die Verbraucherbildung gibt die KMK (2013) Empfehlungen und formuliert ihre Erwartungen konkreter als in dem Bericht von 2001. Unterrichtsthemen für den Bereich „Finanzen, Marktgeschehen und Verbraucher“, als einer Facette der Verbraucherbildung, sind hier 1) der bewusste Umgang mit Geld, 2) Finanzmärkte, Geldanlage und Kredite, 3) Absicherung und Altersvorsorge sowie 4) Werbung und Konsum (ebd., 5). Beide KMK-Papiere formulieren nahezu wortgleich drei Optionen zur curricularen Einbindung dieser Lerninhalte. Möglich seien ein eigenes Unterrichtsfach, die Integration in bestehende Fächer, aber auch Aktivitäten zusätzlich zum regulären Unterricht, wie Projekte oder Schülerfirmen. Die Schulen sollten zudem Möglichkeiten der Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern nutzen.

Diese Unverbindlichkeit setzt sich auf Länderebene zumeist fort. Die zuständigen Ministerien geben zum Beispiel Richtlinien heraus, die lediglich Aufforderungscharakter haben, denn die Schulen und Lehrkräfte sind in der Regel autonom bei der Umsetzung solcher Richtlinien. Exemplarisch für ein solches Vorgehen steht die Situation in Rheinland-Pfalz. Mit der Begründung, die Verbraucherbildung sei zu komplex und notwendigerweise interdisziplinär, wird sie ausdrücklich „nicht als eigenes Unterrichtsfach konzipiert (MBWJK 2020, 9).“ Die Vermittlung soll insbesondere in den gesellschaftswissenschaftlichen, aber auch den naturwissenschaftlichen

Fächern sowie in Mathematik erfolgen. Inhaltlich lehnt sich die Richtlinie an die Empfehlungen der KMK an und nennt „Finanzkompetenz und Konsum“ als einen Kernbereich.

In der aktuellen Richtlinie zur ökonomischen Bildung konzipiert Rheinland-Pfalz diese ebenfalls als fächerübergreifendes Prinzip. Laut Ministerium lasse sie sich in allen Fächern verankern (MBWJK 2017, 20). Die Richtlinie zeigt das für die Sekundarstufe I exemplarisch an drei Themen (ebd., 21): Die Preisbildung könne in Naturwissenschaften unter dem Titel „Vom Stall ins Regal“ behandelt werden. Angebotsvergleiche zu Sparverträgen seien im Zuge des Zinsrechnens in Mathematik möglich und in Musik könne diskutiert werden, ob sich die Stadt eine Oper noch leisten könne. Diese Beispiele zeigen, dass ökonomische Bildung offensichtlich als wenig komplex betrachtet wird. Wie sonst könnte sie quasi nebenbei von Lehrkräften behandelt werden, deren Expertise aus Disziplinen ohne sachlichen Bezug zur Ökonomie stammt.

Birgit Weber hat die deutschen Lehrpläne einer systematischen Analyse hinsichtlich der Fachangebote unterzogen. Ihre Übersicht über die Fachbezeichnungen jener Unterrichtsfächer, in denen ökonomische Kompetenzziele oder Inhalte angeboten werden, ist in ihrer, nicht der Verfasserin geschuldeten, Unübersichtlichkeit vielsagend (Weber 2016, 42). Die meistens aus zwei oder mehr Fachgebieten zusammengesetzten Fachbezeichnungen mit ihren Abkürzungen, wie WBS, AWT, GWG, WUK oder PöG¹, sind nicht ad hoc verständlich. Den Überblick verliert man auch, weil manche Angebote zum regulären Fächerkanon gehören, andere aber in den Wahlpflichtbereich fallen. Letzteres gilt insbesondere dann, wenn Wirtschaft als eigenes Fach und nicht in einer Fächerkombination angeboten wird. Die Übersicht veranschaulicht prägnant die Diversität der Lösungen.

Sehr häufig ist ökonomische Bildung Teil eines Faches Gesellschaftslehre oder Sozialkunde. Der Zugang zur Ökonomie ist dann eher historisch und geografisch, oder Wirtschaft reiht sich als eines von vielen Inhaltsfeldern ein (ebd.). In den nicht-gymnasialen Schularten findet sich mehrheitlich ein Fach, das Wirtschaft, Arbeit und Technik kombiniert und Nachfolger der früheren Arbeitslehre ist. Dagegen bieten Bayern mit „Wirtschaft und Recht“ und Baden-Württemberg mit „Wirtschaft/Berufs- und Studienorientierung“ Pflichtfächer mit einer zentral ökonomischen Perspektive an.

In der Praxis finden sich nur Vorschläge und Verfahren zur Integration von Finanzbildung als Teil der ökonomischen Bildung bzw. der Verbraucherbildung. Die weitere Betrachtung konzentriert sich deshalb auf die übergeordnete ökonomische Bildung. Die möglichen Alternativen zur Integration finanzieller Bildung als deren Teilmenge sind alle bereits in der deutschen Schullandschaft vertreten. Sie lassen sich, wie beschrieben, drei Kategorien zuordnen. Finanzielle Bildung kann einmal ohne Zuordnung zu bestimmten Schulfächern als Unterrichtsprinzip oder als Lehrplansequenz innerhalb eines Faches Politik oder Sozialkunde erfolgen. Sie kann weiterhin in einem Kombinationsfach gemeinsam mit affinen, in der Regel gesellschaftswissenschaftlichen Perspektiven gelehrt werden. Schließlich finden sich eigene Schulfächer ökonomischer Bildung mit Finanzbildung als einem wesentlichen Element. Diese drei Alternativen werden im Folgenden mit ihren Vor- und Nachteilen erörtert. Da die Frage nach einem eigenen Fach Wirtschaft seit längerem

1 Wirtschaft/Berufs- und Studienorientierung (WBS), Arbeit-Wirtschaft-Technik (AWT), Geographie-Wirtschaft-Gemeinschaftskunde (GWG), Welt- und Umweltkunde (WUK), Politik und ökonomische Grundbildung (PöG).

kontrovers diskutiert wird, sollen außerdem die häufigsten Argumente dieser Diskussion ange-rissen und reflektiert werden.

3 **Möglichkeiten schulischer Integration**

3.1 Voraussetzung einer Integration: Finanzbildung als Allgemeinbildung

Eine Reform des Fächerkanons muss dem grundlegenden Bildungsanspruch der allgemeinbil-denden Schulen gerecht werden. Zunächst müssen deshalb sowohl die Relevanz der aufzunehmenden Thematik, als auch die Notwendigkeit eines Lernens mit professioneller Unterstützung gegeben sein. Die Relevanz ergibt sich aus der allgegenwärtigen Notwendigkeit des Wirtschaftens (z. B. DeGÖB 2004, 4). Deshalb kann ökonomische Bildung einen Beitrag zur Enkulturationshilfe durch die Schule leisten. Hierunter fällt auch die mit einer Finanzbildung verbundene Aufgabe zur Integration der Lernenden in eine Wirtschaft, in der die Beziehungen der Akteure über Geld gesteuert werden (Reifner 2011, 12). Bildung äußert sich dann als die Fähigkeit zur autonomen, kompetenten und verantwortlichen Gestaltung des eigenen Lebens und zur sozialen Teilhabe. Es wird angenommen, dass elterliche Erziehung alleine eine solche Bildung nicht adäquat leisten könne. Als ein Grund werden sich dynamisch verändernde und zunehmend komplexere Rah-menbedingungen angeführt (Cole und Shastry 2009; Reifner 2011; Remmele und Seeber 2012).

Insbesondere in der bildungsökonomischen Literatur wird Financial Literacy häufig mit Finanz-bildung gleichgesetzt. So schreiben beispielsweise Schmidt und Tzamourani (2017, 35), ihre Studie habe gezeigt, dass 60 Prozent der befragten Erwachsenen „ein hohes Niveau an finanzieller Bildung“ besäßen. Ihre Schlussfolgerung beruht auf der Beantwortung von drei weltweit häufig eingesetzten Testfragen (z. B. Bucher-Koenen und Lusardi 2011), deren Inhaltsvalidität aber nur für eine eingeschränkte Sichtweise von Financial Literacy gegeben ist. Mit Bezug auf den genannten Bildungsauftrag der Schule greift eine solchermaßen verstandene Finanzbildung jedoch zu kurz, wie Seeber und Retzmann (2017) ausführlich dargelegt haben. Das von ihnen alternativ entwickelte Kompetenzraster für eine Finanzbildung ist geeignet, Kompetenzziele zu fixieren, die mit dem Bildungsauftrag konform gehen (ebd., 74). Es ist aus einem umfassenderen Modell ökonomischer Bildung abgeleitet, das auch der Bildungsplankommission zur Einrichtung eines Faches Wirt-schaft in Baden-Württemberg als Grundlage diente. Für die Autoren gilt: „Wird die ökonomische Bildung an Schulen implementiert, so ist auch für die finanzielle Bildung gesorgt (ebd., 76).“

3.2 Ökonomische Bildung als Unterrichtsprinzip oder als Teil der politischen Bildung bleibt defizitär

Mit der Implementation ökonomischer Bildung als quer zu allen Fächern liegendes Unterrichts-prinzip folgen die betroffenen Bundesländer zwar der KMK-Empfehlung. Eine fundierte ökonomische Bildung ist so aber nicht zu erwarten. Ähnlich geht es häufig auch anderen als bedeutsam erachteten Themenfeldern, wie der nachhaltigen Entwicklung oder der digitalen Kompetenz. Während aber die beiden letztgenannten zwingend interdisziplinär anzulegen sind bzw. keine klar definierte Bezugswissenschaft haben, gilt das für die ökonomische Bildung nicht. Traditionell orientiert sich nämlich ein nach Fächern gegliederter Schulunterricht an den Modellen, Theorien, Methoden und Erkenntnissen einer Bezugswissenschaft. Zur Umsetzung eines solchermaßen strukturierten Bildungsplans ist die Ausbildung von Fachlehrkräften das geeignete Mittel, um deren Expertise zu gewährleisten.

Ökonomische Bildung nimmt eine eigene Perspektive ein, mit der sie an die Lösung individueller und sozialer Probleme geht. Um dem Bildungsanspruch auf Mündigkeit und Gestaltungsfähigkeit gerecht zu werden, ist sie in der Schule nicht ohne ethische oder politische Reflexion denkbar. Dennoch bleibt die Perspektive zunächst dominant ökonomisch. Sie unterscheidet sich nicht nur von jener der Geografie, der Musik oder der Naturwissenschaften, die bei dieser Form der Implementierung alle zum Zuge kommen sollen. Sie unterscheidet sich auch von der Perspektive anderer Sozialwissenschaften (ausführlich bei: Seeber et al. 2012, 68 ff.). Lehrkräften der bereits etablierten Schulfächer fehlt deshalb der fachliche Hintergrund, um fundiert eine ökonomische Perspektive einnehmen zu können und diese in Kontrast zur eigenen Disziplinperspektive zu stellen (siehe auch Abschnitt 3.4). Eine qualitativ hochwertige ökonomische Bildung ist fachübergreifend nicht möglich. In der Regel fehlen zudem verpflichtende Prüfungsanteile als Anreiz für die eigentlich fachfremde Lehrkraft, sich Themenfeldern der Wirtschaft aus ökonomischer Perspektive zu widmen.

Ähnlich gestaltet sich die Sachlage bei einer Eingliederung in das Fach Politik/Sozialkunde, wie es in einigen Bundesländern Praxis ist. Sie wird auch von nahezu allen Vertreterinnen und Vertretern einer als Sozioökonomie bezeichneten „politisch-ökonomischen Bildung“ gefordert. Nach deren Auffassung muss ökonomische Bildung „unter dem Dach der politischen Bildung beheimatet sein (Engartner 2013, 7).“ Die Perspektive ist dann dominant politisch und die Lehrkräfteausbildung konzentriert sich auf sie.² Die wenige vorliegende Empirie deutet auch darauf hin, dass die Lehrpersonen dazu neigen, den eigentlich fachfremden Stoff nur am Rande oder gar nicht zu behandeln (Hutchings, Fülöp und Van den Dries 2002).

Von einer solchen grundsätzlichen Problematik abgesehen, bedeutet eine Einordnung in das Fach Politik auch eine fehlende Thematisierung alltagsrelevanter finanzieller Bildung. So bleibt, nach Auffassung des Verfassers, diese Form der ökonomischen Bildung, ebenso wie eine Umsetzung als Unterrichtsprinzip, zwangsläufig defizitär. Der pragmatische Vorteil mag aus Sicht der Bildungsplanung sein, dass keine bedeutenden Lehrplanänderungen vorgenommen werden müssen.

3.3 Ökonomische Bildung in Verbundfächern

Wenn, wie es für eine schulische Implementation zwingend ist, ökonomische Bildung neben der praktischen auch eine politische Bildung umfasst, so ist die Kombination von Wirtschaft und Politik eine auf der Hand liegende Lösung. Politische Bildung kann ökonomische Implikationen politischen Handelns ebenso wenig ausklammern, wie ökonomische Bildung die institutionelle Rahmung der Wirtschaft durch die Politik und die soziale Dimension wirtschaftlichen Handelns nicht vernachlässigen sollte. Auf der Ordnungsebene gibt es demnach eine Reihe sachlicher Überschneidungen, die eine Behandlung aus unterschiedlicher Perspektive erlauben, beziehungsweise sogar erfordern.

2 Zum Beispiel ist in den Modulhandbüchern der zukünftigen Sozialkundelehrkräfte in Rheinland-Pfalz kein Modul aus dem Lehrangebot der Wirtschaftswissenschaften vorgesehen. Wirtschaft wird in der Politikwissenschaft selbst innerhalb eines Moduls abgehandelt (Universität Mainz: <https://politik.uni-mainz.de/studium/studiengaenge/b-ed-sozialkunde/>; Universität in Landau: <https://www.uni-koblenz-landau.de/de/landau/fb6/sowi/pw/lehre/studiengaenge/lehramtsstudiengaenge/ba-education-sozialkunde/modulhandbuch-ba-edu/view>, jeweils abgerufen am 10.11.2020).

Sollten sich nun außerdem in einem Fach Wirtschaft-Politik die von den Fachdidaktiken als relevant identifizierten Inhalte und Kompetenzziele beider Domänen mit ihrer Bezugnahme auf die Modelle, Methoden und Problemlösungen der jeweiligen Disziplin wiederfinden, könnte der Unterricht in einem Verbundfach zumindest formal eine geeignete Strategie sein. Da aber auch ein Verbundfach in der Lehramtsausbildung nur als eines von zwei zu studierenden Fächern zählt, ist kein grundständiges Studium für jede der beiden Disziplinen möglich. Entweder müssen beide Fächer zweckorientiert reduziert vermittelt werden, oder die Studierenden können Schwerpunkte selbst auswählen. Da die Professionalität einer Lehrkraft neben einer pädagogisch-didaktischen Kompetenz eine hohe Fachkompetenz erfordert, ist die Kombinationslösung aus dieser Sicht heraus nicht optimal. Gegenüber der reinen Fachlösung besitzt ein solches Vorgehen einen pragmatischen Vorteil: Bestehende Stundentafeln müssen nicht neu geordnet werden, sondern lediglich die schulfachbezogenen Lehrplaninhalte. Derartige Reformen rufen kaum Widerstände hervor, da bestehende Fächer zumindest keine Stundenkürzungen hinnehmen müssen.

Diesen Weg sind für die Sekundarstufe I des Gymnasiums zum Beispiel Niedersachsen und Schleswig-Holstein gegangen. In beiden Ländern verteilen die Stundentafeln die Fachanteile ungefähr gleichgewichtig auf die beiden Domänen. Im Fach Politik und Wirtschaft in Niedersachsen finden sich beispielsweise die Themenfelder „Konsumentenentscheidungen Jugendlicher“ für die achte Klassenstufe, „Unternehmen und Arbeitsbeziehungen“ für die neunte und „Soziale Marktwirtschaft“ für die zehnte Klassenstufe (https://www.nibis.de/politik-und-wirtschaft-sekundarbereich-i_11850, abgerufen am 3. 12. 2020). Allerdings gibt das Kerncurriculum keine weiteren Hinweise zu finanziellen Themenbereichen. Es ist nichts zu Vorsorge, Versicherung, Vermögensbildung, Inflation oder Finanzmärkten ausgewiesen. Die angegebenen Konsumentenentscheidungen sollen über die Fachkonzepte „Werte“, „Knappheit“ und „Nachhaltigkeit“ abgehandelt werden (ebd.).

Ähnlich formuliert Schleswig-Holstein die Inhaltsfelder seines Faches „Wirtschaft / Politik“ (<https://lehrplan.lernnetz.de/index.php?wahl=151>, abgerufen am 3. 12. 2020). „Geld, Verbraucherschutz und Konsum“ werden als verbindliche Themen angeführt, ebenso „Berufsorientierung“ und „Wettbewerbswirtschaft und Sozialstaatlichkeit“ (ebd.). Trotz einer quantitativen Ausgewogenheit in den Stundentafeln divergieren die Stundenanteile im Lehramtsstudium in Niedersachsen von Universität zu Universität. Oft überwiegen die Politikmodule. Nach meinem Kenntnisstand bietet nur die Universität Oldenburg ein dem Umfang nach ausgewogenes Studium an (https://uol.de/studium/studiengang/?id_studg=546, abgerufen am 3. 12. 2020), ebenso wie es die Universität Flensburg in Schleswig-Holstein tut (<https://www.uni-flensburg.de/portal-studium-und-lehre/studiengaenge/bachelor/bildungswissenschaften/wirtschaftspolitik/#unfold-c27766>, abgerufen am 3. 12. 2020).

3.4 Ökonomische Bildung in einem eigenen Fach

3.4.1 *Wirtschaft oder Sozioökonomie?*

Die kontroverse Diskussion um ein eigenes Fach Wirtschaft dauert seit zwei Jahrzehnten an. Während sich noch im Jahr 2000 maßgebliche gesellschaftliche Gruppierungen, darunter die Sozialpartner, für ein Unterrichtsfach aussprachen (Göhner und Sehrbrock 2000), nehmen mittlerweile die Gewerkschaften auf der einen und die Arbeitgeber- und Unternehmensverbände auf der anderen Seite unterschiedliche Positionen ein. Das gemeinsame Memorandum von 2000 forderte vier als wesentlich betrachtete Inhaltsbereiche einer ökonomischen Bildung ein. Zwar

wird das Finanzwissen nicht explizit erwähnt, findet sich aber als Teil der Themenfelder Konsum und Verbraucherschutz sowie Wirtschaftssystem wieder.

In den Fachdidaktiken findet weiterhin eine Diskussion statt, die aus Platzgründen hier nicht detailliert wiedergegeben werden kann (ausführlich: Seeber 2014; Weber 2016). Sie wird auf ihre wesentlichen Argumentationsstränge reduziert. Einmal wird das Konzept einer multiperspektivischen, sozioökonomischen Bildung favorisiert, das andere Mal wird sich für ein Fach Wirtschaft mit einer dominant ökonomischen Perspektive ausgesprochen.

Ein Fach Wirtschaft steht in der Tradition des disziplinbezogenen Unterrichts, wie er für weiterführende Schulen typisch ist. Das Fach nimmt eine eigene Perspektive auf den Kulturbereich Wirtschaft ein, die sich von jener anderer Sozialwissenschaften erkennbar unterscheidet (Seeber et al. 2012). In einem Fach werden Probleme mithilfe des ökonomischen Codes analysiert und gelöst sowie nach disziplinen eigenen Maßstäben bewertet. Das ist, so die Verfechter des Faches, für reale Problemsituationen auf individueller und gesellschaftlicher Ebene durch die familiäre Erziehung und Sozialisation nicht zu leisten und schon gar nicht auf der konzeptionellen Institutionenebene.

Ein Vorteil der Fachlösung besteht in der fachbezogenen Professionalisierung der Lehrkräfte. Ein eigenes Fach Wirtschaft setzt ein grundständiges Studium voraus. „Die angehenden Lehrerinnen und Lehrer benötigen wirtschaftswissenschaftliche und wirtschaftsdidaktische Kompetenzen, damit sie die Schülerinnen und Schüler zur selbstbestimmten, kompetenten und verantwortungsvollen Gestaltung der eigenen, ökonomisch geprägten Lebenssituation befähigen können (Retzmann et al. 2010, 133).“ Ein weiterer Vorteil für die Unterrichtspraxis liegt in der Entwicklung qualitätsgeprüfter Schulbücher, während die Lehrkräfte in den anderen Fällen zumeist auf Materialien zurückgreifen müssen, die sie zwar in großer Zahl von Seiten privater Organisationen und Stiftungen erhalten können, die aber keinen neutralen Prüfprozess durchlaufen haben.

Ein pragmatisches Problem stellt die Integration des neuen Faches in bestehende Stundentafeln dar. Baden-Württemberg ist diesen Weg gegangen und hat dazu in anderen Fächern, wie Geografie und Gemeinschaftskunde, Stunden gekürzt. Das ist insofern vertretbar, als bereits vor der Einführung des Faches Wirtschaft/Berufs- und Studienorientierung (WBS) entsprechende Deputatsanteile der betroffenen Fächer für Wirtschaftsthemen reserviert waren oder im Verbund unterrichtet wurden.

Für ein Fach Wirtschaft liegen schon seit einiger Zeit in der Fachdidaktik entwickelte, curricular umsetzbare Konzepte vor. Eines davon (Seeber et al. 2012) diente als Basis für die Gestaltung des Faches WBS in Baden-Württemberg. Es integriert explizit die Finanzbildung, für welche von Retzmann und Seeber (2016) ein eigenes Modell als Ausschnitt des Gesamtmodells für die ökonomische Bildung formuliert wurde. Für eine sozioökonomische Bildung besteht seit Kurzem ebenfalls ein Konzept für ein Kerncurriculum (Hedtke et al. 2020). In der Gesamtschau liefert es konsensfähig alle für die Domäne Wirtschaft wünschenswerten Themenfelder, darunter auch den Bereich „Geld und Kredit“.

Der wesentliche Unterschied zwischen den beiden Konzepten besteht im Diktum, sozioökonomische Bildung müsse multiperspektivisch erfolgen. Diese geforderte Multiperspektivität ist nicht dual – Wirtschaft und Politik – sondern umfasst auch philosophische, ethische, psychologische und soziologische Perspektiven (Hedtke et al. 2020, 12). So entsteht aufs Neue die Problematik, dass die Lehrkräfteausbildung entweder nicht die notwendige fachliche Tiefe erreicht oder eine

Schwerpunktsetzung im Studium die Perspektive der Lehrkraft bestimmt. Würden die Sozioökonomien stattdessen die ökonomische Perspektive als Leitperspektive in ihrem Konzept benennen, gäbe es kaum Dissens zwischen den beiden Schulen (Seeber 2014). So aber kommt der politischen Perspektive wieder eine dominante Stellung zu (Engartner 2013), weil „finanzielle Bildung immer auch sozioökonomische politische Bildung sein muss (Weber 2017, Hervorhebungen – GS).“ Letztlich bringt die so verstandene sozioökonomische Bildung die gleichen Probleme mit sich wie die Konzeption der Verbundfächer.

Die Forderung nach einer Perspektivenvielfalt in diesem Ansatz ist auch der Annahme geschuldet, ökonomische Bildung in einem Fach Wirtschaft sei durchweg monoperspektivisch und deshalb tendenziell indoktrinierend. Damit könne sie den Bildungsanspruch nicht oder nur zum Teil einlösen (Hedtkke et al. 2020, 11). Während aber empirische Befunde zur Wirksamkeit eines multiperspektivischen Unterrichts hinsichtlich des Erwerbs ökonomischer Kompetenzen und der Fähigkeit zur Problemlösung fehlen, gibt es erste Evidenz zum Kompetenzzuwachs und zur fehlenden Indoktrination als Ergebnis des Unterrichts im eigenständigen Fach. Diese ersten Befunde werden abschließend vorgestellt.

3.4.2 Erste empirische Ergebnisse zur Wirkung eines Unterrichtsfaches Wirtschaft

Zur Wirkung von Schulungsmaßnahmen finanzieller Bildung liegt eine Reihe von Untersuchungen vor, die mehrheitlich positive Effekte der Interventionen entdecken. Laut einer Metaanalyse sind solche Maßnahmen mit Blick auf den Zuwachs an Finanzwissen, aber auch – allerdings weniger stark – hinsichtlich Verhaltensänderungen erfolgreich (Kaiser und Menkhoff 2017). In der Regel handelt es sich bei den Maßnahmen um einen auf kurze Interventionen (Tages-, Wochenseminar u. ä.) angelegten Unterricht und nicht um ein Schulfach. In Deutschland liegen solche Ergebnisse auch für die Schule vor. So erforschten Lührmann et al. (2015) die Effekte einer Maßnahme zur Finanzbildung, die im Durchschnitt 4,5 Stunden dauerte. Sie erkennen einen Wissenszuwachs und ein gestiegenes Interesse an Finanzfragen der Schülerinnen und Schüler (Lührmann et al. 2015) sowie eine Veränderung des Entscheidungsverhaltens bei intertemporalen Entscheidungen (Lührmann et al. 2018). Maßnahmen, wie die in der Studie evaluierte der privaten Stiftung My Finance Coach, sind eine Konsequenz der beschriebenen curricularen Situation. Lehrkräfte arbeiten zwar für kurze Zeit mit externen Expertinnen und Experten zusammen, aber dieses Engagement ist freiwillig, so dass nur ein kleiner Teil der Schülerinnen und Schüler in den Genuss derartiger Schulungen kommt.

In einer an der Universität in Landau laufenden Langzeitstudie wird aktuell die Wirkung des neuen Faches WBS in Baden-Württemberg untersucht. Die letzte Kohorte von Lernenden wird 2021 getestet und befragt. Für die Klassen 7 und 8 – in Klasse 7 beginnt der Fachunterricht – sind Zwischenergebnisse publiziert (Seeber et al. 2020). Es werden in einer wiederholten Messung von Querschnitten die Testresultate der letzten Kohorte Lernender ohne eigenes Fach mit jenen der Startkohorte mit dem neuen Fach verglichen. Nach Klasse 8 zeigen sich signifikante, wenn auch geringe Differenzen der Fachkompetenz zugunsten der im Fach Unterrichteten. In den nicht-gymnasialen Schulen profitieren gerade sozioökonomisch Benachteiligte stärker vom Fachunterricht, im Gymnasium sind es insbesondere die Leistungsstärkeren (ebd., 60).

Eine Indoktrination, wie von Fachgegnern befürchtet, kann nicht bestätigt werden. Bei den Einstellungen der Befragten zu unterschiedlichen ökonomischen Phänomenen und Entscheidungssituationen gibt es im Großen und Ganzen keinen Unterschied zwischen den Gruppen mit und

ohne Fach. Leichte Effekte gibt es sogar – entgegen der Erwartung – bezüglich der Einstellung zur sozialen Verantwortung von Unternehmen. Lernende mit Fach sehen die Unternehmen stärker in der Pflicht als es die Vergleichsgruppe ohne Fach tut. Insgesamt gibt es einen signifikanten und starken, positiven Effekt auf das Interesse der Schülerinnen und Schüler an Wirtschaftsfragen (ebd., 74).

Diese Ergebnisse sind in mehrerlei Hinsicht interessant. Die Probanden ohne Fach wurden nach dem alten Bildungsplan in Verbundfächern, wie z. B. Geografie – Wirtschaft – Gemeinschaftskunde, unterrichtet. Sie erreichen im Durchschnitt ein niedrigeres ökonomisches Kompetenzniveau als es mit Fachunterricht der Fall ist. Gleichzeitig ist kein Einfluss des „monoperspektivischen“ Fachunterrichts auf die abgefragten Einstellungen zu bemerken. Schließlich ist zu bedenken, dass die Studie den Kompetenzzuwachs isoliert als Facheffekt ermittelt. Das heißt, es wird nur der auf den Unterricht im Fach zurückzuführende Anteil der Entwicklung quantifiziert. Das Fach wird aber von Lehrkräften unterrichtet, die mehrheitlich kein Ökonomiestudium absolvierten.

Tendenziell zeigen die noch laufenden Auswertungen einer Lehrkräftebefragung im Rahmen der Kompetenzstudie einen positiven Zusammenhang zwischen den Schülerleistungen und dem fachlichen Hintergrund sowie der Fachkompetenz ihrer Lehrkräfte. Der Fachhintergrund wird über das Studienfach und die Teilnahme an fachbezogenen Weiterbildungen erhoben. Außerdem werden den Lehrkräften fünf Testfragen aus dem Schülerkompetenztest vorgelegt (ebd., 77 ff.). Die Ergebnisse lassen vermuten, dass – eine höhere Expertise der zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer, die aktuell das Fach Wirtschaft studieren, vorausgesetzt – der Effekt des Unterrichts auf das Kompetenzniveau der Lernenden in einigen Jahren noch stärker sein wird, als es bereits heute der Fall ist. Zumindest haben Untersuchungen zur Finanzbildung gezeigt, dass die Schulung von Lehrkräften positiv mit dem Wissenszuwachs der Lernenden korreliert (Walstad et al. 2010, 340).

4 **Fazit: Finanzielle Bildung als Teil eines Fachs Wirtschaft**

Mindestens eine finanzielle Grundbildung wird von Politik, Wissenschaft und den Sozialpartnern einvernehmlich als relevantes Feld schulischen Unterrichts betrachtet. Wenn diese Grundbildung allerdings losgelöst von ihren Verbindungen zu einer umfassenden Verbraucherbildung oder der ökonomischen Bildung unterrichtet wird, verharrt sie auf dem Stand einer weitgehend unsystematisch integrierten Zusatzaufgabe der Schulen. Für ein eigenes, anderen Schulfächern gleichgestelltes Fach Finanzbildung gibt es aber bisher keine Lobby. Jedoch ist eine fundierte Kompetenzvermittlung nur gesichert, wenn Finanzbildung ein verpflichtender Bestandteil der Lehrpläne wird und so auch eine sachgerechte Ausbildung der Lehrkräfte garantiert wird. Eine eklektizistische Aufnahme in die Stundenvorgaben bestehender Schulfächer, die einmal mehr und einmal weniger Fachbezug zur Finanzbildung haben, ist wenig erfolgversprechend. Es braucht also die Verankerung in nur einem Fach mit definierten Bezugswissenschaften.

Letztlich erscheint dann die Frage der Denomination nachrangig. Die Entscheidung, ob dieses Fach ‚Wirtschaft‘ oder ‚Sozioökonomie‘ genannt wird, reduziert sich auf die Grundsatzfrage: Bezugswissenschaft Ökonomie oder Multidisziplinarität? Dagegen sind die Inhaltsfelder in beiden Konzepten ähnlich formuliert.

Die zitierte Empirie (Seeber et al. 2018, 2020) stärkt allerdings die Position für ein eigenes Fach Wirtschaft. Die Wirtschafts- und Finanzkompetenz der Lernenden wächst in stärkerem Maße als in mehrdisziplinär angelegten Verbundfächern. Die Kompetenz umfasst dabei keineswegs nur neoklassisches Modellwissen, sondern kognitive Fähigkeiten und Urteilskraft in der gesamten Disziplinbreite, aber auch in Situationen des wirtschaftskundlichen und gesellschaftlich-institutionellen Kontextes.³ Da in Baden-Württemberg das Fach, wie es der Bildungsauftrag fordert, soziale, ökologische oder gesellschaftlich-institutionelle Bezüge herstellt, ist die Gefahr der einseitig „ökonomistischen“ Überwältigung der Lernenden de facto nicht gegeben. Auch diese Annahme wird von der bisherigen Empirie gestützt.

Literaturverzeichnis

- Bucher-Koenen, Tabea und Annamaria Lusardi (2011): Financial Literacy and Retirement Planning in Germany. *Journal of Pension Economics and Finance*, 10 (4), 565–584.
- Cole, Shawn und Gauri Kartini Shastri (2009): Smart Money: The Effect of Education, Cognitive Ability, and Financial Literacy on Financial Market Participation. Working Paper 09–071. Harvard Business School. [https://www.thefiscaltimes.com/sites/default/files/pdf/Harvard – Effect of Education – Feb 2009.pdf](https://www.thefiscaltimes.com/sites/default/files/pdf/Harvard_Effect_of_Education_Feb_2009.pdf) (abgerufen am 9.11.2020).
- Commission of the European Communities (2007): Communication from the Commission – Financial Education. COM(2007) 808 final, Brussels 18.12.2007 <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0808:FIN:EN:PDF> (abgerufen am 10.11.2020).
- DeGÖB Deutsche Gesellschaft für ökonomische Bildung (2004): Kompetenzen der ökonomischen Bildung für allgemein bildende Schulen und Bildungsstandards für den mittleren Schulabschluss, Köln (http://www.degoeb.de/fileadmin/media/medien/04_DEGOEB_Sekundarstufe-I.pdf, abgerufen am 23.11.2020).
- Engartner, Tim (2013): Ökonomische Bildung. Zwischen Notwendigkeiten und Risiken. *Zeitschrift der GEW Hessen für Erziehung, Bildung, Forschung*. 66 (6), 6–7.
- Göhner, Reinhard und Ingrid Sehrbrock (2000): Memorandum: Wirtschaft – notwendig für schulische Allgemeinbildung. Gemeinsame Initiative von Eltern, Lehrern, Wissenschaft, Arbeitgebern und Gewerkschaften, Berlin. https://www.sowi-online.de/sites/default/files/documents/reader/DGB-BDA-Memorandum_2000_o.pdf (abgerufen am 1.12.2020).
- Hedtke, Reinhold, Birgit Weber, Henning Middelschulte und Arne Westerkamp (2020): Pragmatische sozioökonomische Bildung. Konzeptionelle Grundlagen und Kerncurriculum. Ergebnisbericht. Düsseldorf, Hans Böckler Stiftung, März 2020 https://www.boeckler.de/pdf_fof/102751.pdf (abgerufen am 1.12.2020).
- Hutchings, Merry, Marta Fülöp und Anne-Marie van den Dries (Hrsg.) (2002): *Young People's Understanding of Economic Issues in Europe*. Stoke on Trent: Trentham Books.
- Kaiser, Tim und Lukas Menkhoff (2017): Does Financial Education Impact Financial Literacy and Financial Behavior, and If So, When? *The World Bank Economic Review*, 31 (3), 611–630.

3 Die Testaufgaben fordern zum Beispiel Angebotsvergleiche von Festgeldanlagen, die Interpretation einer Nachfragekurve, das Erkennen des Solidaritätsgedankens in der Beitragsstaffelung der Sozialversicherung, ein Verständnis der Marktmechanismen, aber auch der Ziele der unabhängigen Verbraucherinformation, die Identifikation von Opportunitätskosten in einer gegebenen Alltagssituation u. a. m.

- KMK Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2001): Wirtschaftliche Bildung an allgemeinbildenden Schulen. Bericht der Kultusministerkonferenz vom 19.10.2001. Bonn.
- KMK Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2013): Verbraucherbildung an Schulen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.09.2013. <https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2013/Verbraucherbildung.pdf> (abgerufen am 17.11.2020).
- Lührmann, Melanie, Marta Serra-Garcia und Joachim Winter (2015): Teaching teenagers in finance: Does it work? *Journal of Banking and Finance*, 54, 160–174.
- Lührmann, Melanie, Marta Serra-Garcia und Joachim Winter (2018): The Impact of Financial Education on Adolescents' Intertemporal Choices. *American Economic Journal: Economic Policy*, 10 (3), 309–332.
- Lusardi, Annamaria (2004): Saving and the Effectiveness of Financial Education. In: Olivia Mitchell und Stephen P. Utkus (Hrsg.): *Pension Design and Structure. New Lessons from Behavioral Finance*. Oxford, University Press, 157–184.
- MBWJK Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur Rheinland-Pfalz (2010): Richtlinie Verbraucherbildung an allgemeinbildenden Schulen in Rheinland-Pfalz. Mainz. http://verbraucherbildung.bildung-rp.de/fileadmin/user_upload/verbraucherbildung.bildung-rp.de/Materialien/Richtlinie_VB.pdf (abgerufen am 19.11.2020).
- MBWJK Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur Rheinland-Pfalz (2017): Ökonomische Bildung an allgemeinbildenden Schulen in Rheinland-Pfalz. Richtlinie, Mainz https://oekonomische.bildung-rp.de/fileadmin/user_upload/oekonomische.bildung-rp.de/Lehrplaene_Richtlinien/Oekonomische_Bildung_Richtlinie_17.11.2017.pdf (abgerufen am 19.11.2020).
- OECD (2005): *Improving Financial Literacy: Analysis of Issues and Policies*. Paris, OECD.
- OECD (2008): *OECD Recommendation: Good Practices for Financial Education Relating to Private Pensions*. Paris. <http://www.oecd.org/pensions/insurance/40537762.pdf> (abgerufen am 10.11.2020).
- OECD (2009): *OECD Recommendation: Good Practices on Financial Education and Awareness Relating to Credit*. Paris. <http://www.oecd.org/finance/financial-education/35108560.pdf> (abgerufen am 10.11.2020).
- Reifner, Udo (2011): Finanzielle Allgemeinbildung und ökonomische Bildung. In: Thomas Retzmann (Hrsg.): *Finanzielle Bildung in der Schule. Mündige Verbraucher durch Konsumentenbildung*. Schwalbach/Ts., Wochenschau, 9–30.
- Remmele, Bernd und Günther Seeber (2012): Integrative Economic Education to Combine Citizenship Education and Financial Literacy. *Citizenship, Social and Economics Education*, 11 (3), 189–201.
- Retzmann, Thomas und Günther Seeber (2016): Financial Education in General Education Schools: A Competence Model. In: Carmela Aprea, Eveline Wuttke, Klaus Breuer, Noi Keng Koh, Peter Davies und Bettina Greimel-Fuhrmann (Hrsg.): *International Handbook of Financial Literacy*. Singapore, Springer, 9–24.
- Retzmann, Thomas, Günther Seeber, Bernd Remmele und Hans-Carl Jongebloed (2010): Ökonomische Bildung an allgemein bildenden Schulen. Bildungsstandards und Standards für die Lehrerbildung. Im Auftrag vom Gemeinschaftsausschuss der deutschen gewerblichen Wirtschaft, o. O. <https://www.uni-koblenz-landau.de/de/landau/fb6/sowi/iww/team/Professoren/seeber/Gutachten2010> (abgerufen am 16.1.2021).

- Rumpold, Herwig (2018): Das ökonomische Wissen von Schüler/inne/n am Ende der Sekundarstufe I: Entwicklung und Erprobung eines Testinstruments für die 8. Schulstufe. *bwp@ Österreich Spezial*. September 2018, 1–18.
- Schmidt, Tobias und Panagiota Tzamourani (2017): Zur finanziellen Bildung der privaten Haushalte in Deutschland: Ausgewählte Ergebnisse aus der Studie „Private Haushalte und ihre Finanzen (PHF)“. *Vierteljahrshefte zur Wirtschaftsforschung*, 86 (4), 31–50.
- Schumann, Stephan und Franz Eberle (2014): Ökonomische Kompetenzen von Lernenden am Ende der Sekundarstufe II. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. 17 (S1), 103–126.
- Sczesny, Christoph und Sigrid Lüdecke (1998): Ökonomische Bildung Jugendlicher auf dem Prüfstand: Diagnose und Defizite. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 94 (3), 403–420.
- Seeber, Günther (2014): Ist sozioökonomische Bildung die bessere ökonomische Bildung? – Anmerkungen zu einer Begriffsverwirrung. In: Christian Müller, Hans Jürgen Schlösser, Michael Schuhen und Andreas Liening (Hrsg.): *Bildung zur Sozialen Marktwirtschaft*, Stuttgart, Lucius & Lucius, 19–31.
- Seeber, Günther, Tim Kaiser, Luis Oberrauch, Mira Eberle und Christian Walter (2020): Das Schulfach Wirtschaft/Berufs- und Studienorientierung. Effekte auf die ökonomischen Kompetenzen und Einstellungen Jugendlicher in Klasse 7 und 8, Künzelsau, Swiridoff.
- Seeber, Günther, Laura Körber, Sara Hentrich, Tobias Rolfes und Bernd Haustein (2018): Ökonomische Kompetenzen Jugendlicher in Baden-Württemberg. Testergebnisse für die Klassen 9, 10 und 11 der allgemeinbildenden Schulen. *Stiftung Würth (Hrsg.)*. Künzelsau, Swiridoff.
- Seeber, Günther und Thomas Retzmann (2017): Financial Literacy – Finanzielle (Grund-) Bildung – Ökonomische Bildung. *Vierteljahrshefte zur Wirtschaftsforschung*, 86 (3), 69–80.
- Seeber, Günther, Thomas Retzmann, Bernd Remmele und Hans-Carl Jongbloed (2012): Bildungsstandards der ökonomischen Allgemeinbildung. Kompetenzmodell – Aufgaben – Handlungsempfehlungen, Schwalbach/Ts., Wochenschau.
- Walstad, William B., Ken Rebeck und Richard A. MacDonald (2010): The Effects of Financial Education on the Financial Knowledge of High School Students. *The Journal of Consumer Affairs*. 44 (2), 336–357.
- Weber, Birgit (2016): Wirtschaft unterrichten mit und ohne Politik. Das Für und Wider eines eigenständigen Faches „Ökonomische Bildung“. *Wochenschau. Sonderausgabe* August 2016, 36–43.
- Weber, Birgit (2017): Finanzielle Bildung in der Sekundarstufe I – Curriculare Verankerung und Herausforderungen. *Vierteljahrshefte zur Wirtschaftsforschung*, 86 (3), 27–40.