

Tobias Hinterseer*, Florian Preisig** & Michaela Schmidt***

Eckpunkte für die ökonomische Bildung im schulischen Kontext – Gemeinsamkeiten zwischen schulischer und außerschulischer Bildungsarbeit im Bereich der ökonomischen Bildung

* tobias.hinterseer@ak-salzburg.at, AK Salzburg

** florian.preisig@ak-salzburg.at, AK Salzburg

*** michaela.schmidt@ak-salzburg.at, AK Salzburg

eingereicht am: 01.02.2016, akzeptiert am: 24.05.2016

Ausgehend von Erfahrungen aus der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit sollen in diesem Essay Eckpunkte für eine schulische und außerschulische Bildungsarbeit im Bereich der kritischen Auseinandersetzung mit Ökonomie herausgearbeitet werden. Daher gliedert sich der Essay nach folgenden thematischen Schwerpunkten: (1) Interdisziplinarität und sozialwissenschaftlicher Zugang, (2) Anknüpfung am Alltagswissen der Schüler/innen sowie (3) das Verstehen der Volkswirtschaftslehre als pluralistische Disziplin.

Keywords: Gewerkschaftliche Bildung, Ökonomische Bildung, Volkswirtschaftslehre

Cornerstones of economic education in a schools context – Common features of economics teaching in schools and in extracurricular contexts

Following experiences from labour education this essay aims to present cornerstones for teaching economics in a critical perspective at schools and in extracurricular contexts. Therefore the essay is structured as followed: (1) interdisciplinary and social science approach, (2) linkage to everyday knowledge of pupils (3) understanding economics as a pluralist discipline.

Keywords: labour education, economic education, economics

Als Referentinnen und Referenten für gewerkschaftliche Erwachsenenbildung blicken wir mit einer speziellen Brille auf den schulischen Unterricht zur Ökonomie. Bei der Interessenvertretung der Arbeitnehmer/innen spielte der Bildungsauftrag schon historisch eine wesentliche Rolle: Die Bewegung der Arbeiter/innen entstand vorwiegend aus Bildungsverein von Arbeiterinnen und Arbeitern. Sie stand dem bürgerlichen Bildungskonzept kritisch gegenüber. Dieses elitäre Verständnis von Bildung war – allen hehren Zielen zur Befreiung von der absolutistischen Unterdrückung und Bevormundung zum Trotz – abgekoppelt von den realen Lebensumständen der Mehrheit der Bevölkerung. Das Bildungsprivileg des Bürgertums war stets verbunden mit der ökonomischen Macht, die von ihm ausging. Dies führte zur Absicherung der Herrschaftsverhältnisse und zur Herausbildung einer neuen Bildungs- und Leistungselite.

In der Arbeiterinnen- und Arbeiterbewegung hingegen stand im Zeitraum des politischen Vormärz die mit der Allgemeinbildung verbundene Schulung des proletarischen Klassenbewusstseins im Vordergrund. Mit der Entstehung des modernen Arbeitsrechts wandelte sich dann die gewerkschaftliche Bildungsarbeit aber zu spezialisierten Schulungen für Funktionärinnen und Funktionäre. Die aktuelle Entwicklungsstufe der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit in Österreich versteht sich schlussendlich in der erfahrungsorientierten Bildungstradition von Oskar Negt (Negt 1968). Dabei müssen die „von bürgerlichen Erfahrungswissenschaften gelieferten Informationen soziologisch interpretiert werden, um sie für den Emanzipationskampf der Arbeiterschaft und für die vernünftige Organisation der Gesamtgesellschaft dienstbar zu machen“ (Negt 1968, 9). Ein wesentliches Ziel der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit aus ökonomischer Sicht ist es, ein Bewusstsein

zu schaffen, das die individuellen Problemlagen, mit denen Betriebsrätinnen und Betriebsräten heute in ihrer täglichen Arbeit in den Unternehmen konfrontiert sind, als Ausdruck gesamtgesellschaftlicher Gegensätze verstanden werden können. Gewerkschaftliche Erwachsenenbildung soll Verbindungen zwischen beruflicher Fachbildung und Allgemeinbildung herstellen und gleichzeitig eine autonome Position gegenüber bürgerlichen Bildungseinrichtungen beziehen.

Klarerweise muss die ökonomische Bildungsarbeit im schulischen Kontext anderen Anforderungen genügen. Einige Aspekte und Erfahrungen aus der gewerkschaftlich geprägten Erwachsenenbildung können aus unserer Sicht aber auch auf eine kritische Auseinandersetzung mit Ökonomie im Schulunterricht angewandt werden. Gleichzeitig sollte auch die gewerkschaftliche Bildungsarbeit in der Tradition von Oskar Negt neue pädagogische, psychologische und soziologische Erkenntnisse aus der schulischen Bildungsforschung aufnehmen.

Die wesentlichen Anforderungen an ökonomische Bildung, wie von Münch (2015) skizziert, gelten unseres Erachtens für den schulischen Unterricht ebenso wie für gewerkschaftliche Bildung. Einerseits müssen Kenntnisse über die Funktionsweise des Wirtschaftens im Großen wie im Kleinen vermittelt und die realen Handlungs- und Denkweisen der Gegenwart analysiert werden. Der Unterricht muss sich am Handlungswissen der Schüler/innen orientieren. Andererseits gilt es darüber hinaus Aspekte zu berücksichtigen: Es müssen die Ziele der Ökonomie klar herausgearbeitet und Alternativen aufgezeigt werden, um eine Loslösung vom Faktischen zu erreichen.

Als ein äußerst gelungenes Beispiel für die Erfüllung der genannten Anforderungen können die „Sieben Trittsteine für Einsteiger/innen in die Wirtschaftspolitik“ von Pichler (2010) hervorgehoben werden. Diese sind aus unserer Sicht sowohl für den gewerkschaftlichen als auch für den schulischen Bereich wertvoll.

Denn multioptionale und pluralistische Gesellschaften brauchen Bürger/innen, die gesellschaftliche Fragestellungen differenziert beurteilen und an den anknüpfenden Debatten partizipieren können. Komplexität, Unsicherheit und Flexibilität charakterisieren die moderne Arbeitswelt, die Grenzen zwischen Arbeit und Freizeit verschwimmen, prekäre und befristete Arbeitsverhältnisse nehmen zu. Gleichzeitig verändern sich durch Umweltprobleme, Fluchtbewegungen und Globalisierungsprozesse gesellschaftliche Rahmenbedingungen. Daher sind das kritische Beurteilen von gegenwärtigen sozialen, politischen und eben ökonomischen Zusammenhängen wie auch die Auseinandersetzung mit künftigen Entwicklungen und Herausforderungen aus unserer Sicht zentrale

Aufgaben (schulischer) Bildung in demokratischen politischen Systemen.

Ausgehend von diesen Erfahrungen soll unser Essay Eckpunkte liefern, die für eine umfassende, multiperspektivische und kritische Denkweise über Wirtschaft und Gesellschaft unerlässlich sind. Diese sind:

1. Interdisziplinarität und sozialwissenschaftlicher Zugang,
2. Anknüpfung am Alltagswissen der Schüler/innen und
3. das Verstehen der Volkswirtschaftslehre als pluralistische Disziplin.

1 Interdisziplinarität und sozialwissenschaftlicher Zugang

Eine der Aufgaben ökonomischer Bildungsarbeit ist die Vermittlung der Komplexität bei gleichzeitiger Gestaltbarkeit der Welt. Dies ist ein heikles und zugleich schwieriges Unterfangen: Einerseits sollen hochdifferenzierte und ökonomische Zusammenhänge auf ein begreifbares und konkretes Verständnisniveau gebracht werden. Andererseits muss vermittelt werden, dass Volkswirtschaftslehre mehr darstellt, als eine für sich selbst stehende und von anderen Einflüssen unabhängige Disziplin. In den vergangenen Jahrzehnten prägten ökonomische Denkweisen immer mehr Lebensbereiche, die der Logik von Effizienz und Steuerbarkeit folgen sollten. Dies suggeriert, dass Ökonomie ein Selbstzweck ist, an deren Ziele sich Gesellschaft und Politik anzupassen haben.

Aus gewerkschaftlicher Sicht soll in der Bildungsarbeit hingegen vermittelt werden, dass Ökonomie nur das Mittel zum Zweck für die Befriedigung gesellschaftlicher Bedürfnisse dient. Diese Änderung des Blickwinkels soll begreifbar machen, dass auch aktuell Wirtschaft keiner Sachzwanglogik folgt und somit keine „objektive Expertokratie“ darstellt, sondern ein demokratisches Spielfeld unterschiedlicher Akteurinnen und Akteure, Interessen und Handlungsoptionen ist. Dies rückt die Bedeutung von Rechten und Mitbestimmungsmöglichkeiten auf verschiedensten Ebenen hervor und ermöglicht erst das Herausbilden kritischer Urteilskraft und politischer Mündigkeit der Akteurinnen und Akteure.

Das Begreifbarmachen, dass die Lehre von wirtschaftlichen Zusammenhängen keine naturgesetzlich determinierte Lehre von objektiven, unabhängigen und nicht-normativen Einflussgrößen darstellt, steht im Vordergrund: (Volks-)Wirtschaft ist immer in einem politischen, historischen und sozialen Kontext zu verstehen und ist mehr oder weniger explizit an Idealen orientiert. Um diese zu erreichen bedient sich die Wissenschaft legitimer Weise an mathematischen

sowie empirischen Verfahren und Methoden. Das neoliberale und neoklassische Verständnis hingegen folgt einem positivistischen Wissenschaftsbegriff: Anstatt zumindest die Bedeutung und den Einfluss der Sozialwissenschaft anzuerkennen, orientiert sich diese volkswirtschaftliche Interpretation an einem quasinaturwissenschaftlichen Weltbild. Nicht das Ideal, gesellschaftliche Emanzipation, mit dem Werkzeug Wissenschaft zu erreichen, steht im Vordergrund, sondern die Stilisierung der scheinbaren Wahrheit einer „objektiven“ und mathematisierten Wissenschaft. Auch Bildung an sich wird nur noch als universales Investitionsgut definiert, das zu einer ständigen Steigerung der Arbeitsproduktivität des Humankapitals verwendet wird („Humankapitaltheorien“). Um gegen ein solches szientistisches, reduktionistisches und empiristisches Verständnis der Wirtschaftslehre abgesehen zu sein, zwingt sich ein problembasierter und multiperspektivischer Blick auf die gesellschaftlichen Phänomene auf – wirtschaftliche Zusammenhänge sollten daher in einem interdisziplinären Kontext diskutiert werden.

Interdisziplinarität bedeutet, dass sich unterschiedliche wissenschaftliche Zugänge mit demselben Problem beziehungsweise derselben Fragestellung beschäftigen. Dies beinhaltet eine gewisse Relativierung der eigenen Fachrichtung – in unserem Fall der Volkswirtschaftslehre. Die rein disziplinäre Beschäftigung mit Themen fördert den Erkenntnisgewinn und ist daher zentral für den wissenschaftlichen Betrieb. Diese Einschränkung ist jedoch „[...] künstlich gesetzt. Der Gang der Welt orientiert sich nicht an disziplinär begründeten Perspektiven und Grenzen [...]“ (Schüll 2015, 61), da sonst „[h]ochsensible, politische, psychologische, soziologische Fragen, die hilfreich sind, Wirtschaft und wirtschaftliches Handeln in ihren politischen und gesellschaftlichen Bezügen deuten zu können, [...] ausgeklammert“ (Fischer & Zurstrassen 2014, 8) werden. Eine interdisziplinäre Betrachtungsweise hingegen stellt nicht die in den einzelnen Wissenschaften gewonnenen Erkenntnisse in Frage. Vielmehr soll die Tür für einen breiten Kanon von Zugängen geöffnet werden. Dies hat zur Konsequenz, dass die Vermittlung von Grundkenntnissen über das politische System, das Begreifen der Demokratie als Politik und Gesellschaftsform sowie ein Basiswissen über die wirtschaftshistorischen Kontexte einen Bestandteil der ökonomischen Bildungsarbeit darstellt.

2 Anknüpfung an die Alltagswelt und Lebensrealität der Schüler/innen

Diese in Abschnitt 1 diskutierten Aspekte sind dabei besonders für die gewerkschaftliche Arbeit wich-

tig: Ein interdisziplinärer Zugang bedeutet nicht, die Volkswirtschaftslehre in einer in sich geschlossenen Totalität abzubilden, sondern näher an den alltags- und lebensweltlichen Problemlagen zu arbeiten. Eine wichtige Aufgabe ökonomischer Bildung muss das Anknüpfen an das Alltagswissen der Schüler/innen sein. Die didaktische Aufbereitung – vor allem die Auswahl der Themenfelder – sollte sich daher an aktuellen sozialen, politischen und wirtschaftlichen Phänomenen und Krisendimensionen orientieren. So kann einerseits überzeugend dargelegt werden, dass Volkswirtschaftslehre das Alltagsleben der Schüler/innen stark beeinflusst und Antworten auf drängende gegenwärtige und zukünftige Herausforderungen wie Finanzkrise, Arbeitslosigkeit, Ungleichheit oder Flüchtlingskrisen liefern kann und soll. Andererseits können die Schüler/innen so an ihren Vorerfahrungen anknüpfen, sich als kompetent wahrnehmen und neues Wissen im Alltag verankern.

Wie hier bereits diskutiert wurde, soll Wirtschaft vom bewusst konstruierten Selbstzwecknarrativ entkoppelt werden. Dafür sollten Fragen gestellt werden, was unter Wohlstand und unter gutem Leben verstanden werden soll. Die ökonomische Bildung muss sich daher der herausfordernden Aufgabe stellen, die den Narrativen zu Grunde liegenden Argumente zu hinterfragen. Dies verlangt ein Grundverständnis von Gesellschaft, Politik und eben Ökonomie, welches sich an den konkreten alltagsweltlichen Problemlagen orientiert. Dadurch kann den Schülerinnen und Schülern „soziale Empathie“ vermittelt werden. So sollen sie die eigenen Lebensrealitäten sowie die gesellschaftlichen Problemlagen und Phänomene begreifen.

Wie Ulrich Brand es ausdrückt, führt die Komplexität der Probleme tendenziell zu einer Überforderung, sowohl von „normalen Menschen“ als auch von politischen und ökonomischen Eliten. Umso wichtiger ist es allerdings den Schülerinnen und Schülern das geeignete Handwerkszeug mitzugeben, die Ursachen und Zusammenhänge dieser Probleme zu verstehen und in der Folge Lösungsansätze „denken zu können“. Eine kritische Analyse ist zwingend notwendig, um in der Lage zu sein daraus gesellschaftspolitische Konsequenzen zu folgern (Brand 2009).

Eine Orientierung an Alltags- und Lebensrealitäten der Schüler/innen ist auch aus einem anderen Blickwinkel notwendig: Es besteht sonst die Gefahr, dass sich Akteurinnen und Akteure mit Eigeninteresse um die Alltags- und Lebensrealität der Schüler/innen „kümmern“. So haben in der Vergangenheit etwa immer wieder Banken und Versicherungen (DGB 2012) Einfluss auf die finanzielle Bildung in den Schulen genommen und über den schulischen Unterricht die Notwendigkeit zum Erwerb ihrer Produkte „an die Schüler/in gebracht“.

Ein Beispiel aus der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit zur Orientierung an den Alltagswelten der Schüler/innen sind simulierte ökonomische Planspiele. So führt etwa die Arbeiterkammer bereits seit 1998 Workshops mit Schülerinnen und Schülern sowie Betriebsrätinnen und Betriebsräten durch. Neben der Sichtbarmachung der ungleichen Verteilung von Einkommen soll dabei ein grundsätzliches Verständnis des volkswirtschaftlichen Wirtschaftskreislaufes vermittelt werden. Mittels eines fünfstündigen Rollenspiels mit verschränkten Theorieelementen werden den Mitspielenden die aus ihrem ökonomischen Handeln resultierenden Konsequenzen bewusst gemacht. Die Schüler/innen agieren in mehreren Spielrunden als betriebswirtschaftlich handelnde Unternehmen, um dazwischen in Reflexionsphasen die volkswirtschaftlichen Resultate ihres Handelns zu reflektieren. Dadurch soll einerseits die Gestaltbarkeit von Ökonomie (zum Beispiel der Indikator Lohnquote) veranschaulicht und andererseits die individuellen Folgen für die handelnden Subjekte verdeutlicht werden.

3 Die Volkswirtschaftslehre als pluralistische Disziplin

Die Produktions- und Lebensverhältnisse von Menschen unterliegen keinen unausweichlichen Naturgesetzen und Gesetzmäßigkeiten. Sie sind das Produkt gesellschaftlicher Organisation und Gestaltung und spiegeln die wirtschaftlichen Werte-, Macht- und Interessensgegensätze wider. Daher ist das quasi-naturwissenschaftliche, positivistische Weltbild der Neoklassik aus gewerkschaftlicher Sicht abzulehnen, wie bereits im Abschnitt 1 näher ausgeführt wurde. Die Lebensumstände sind von Menschen gemacht und – je nach Interessenslage – gestaltbar. Es greift jedoch zu kurz, die unterschiedliche Erfassung ökonomischer Phänomene nur historisch vor dem Hintergrund spezifischer ökonomischer Probleme und gesellschaftlicher Interessenslagen zu verstehen. Unterschiedliche Herangehensweisen basieren nämlich auch auf unterschiedlichen wissenschaftstheoretischen Zugängen, aus denen sich wiederum spezifische methodische Auswirkungen auf die Vorgehensweise bei der wissenschaftlichen Erkenntnisgewinnung ergeben (Jäger & Springler 2012). Um dafür ein Verständnis und eine Sensibilität zu entwickeln, braucht es einen umfassenden und pluralistischen Zugang zur Volkswirtschaftslehre, der die Unterschiedlichkeit verschiedener Paradigmen hervorhebt und auch heterodoxe Zugänge zur Ökonomie ermöglicht. Heterodoxe Ökonomie umschreibt hier als Überbegriff verschiedene Ansätze und Denkschulen, die außerhalb der ökonomischen Hauptströmung („Mainstream“) liegen.

Historisch ist in der Regel nicht ein einziges Paradigma – verstanden als grundsätzlicher Zugang zur Welt – in einer Wissenschaft vorherrschend. In vielen Wissenschaften wird es als normal erachtet, dass mehrere Paradigmen gleichzeitig als Zugang verwendet werden (Jäger & Springler 2012). So stehen in der Betriebswirtschaftslehre zahlreiche Managementtheorien oder Organisationstheorien, die auf völlig unterschiedlichen Zugängen basieren, parallel nebeneinander. Dabei verhalten sich diese Theorien nicht notwendigerweise antagonistisch, sondern potentiell auch komplementär oder neutral zueinander. In der Ökonomie ist daher kaum anzunehmen, dass ein einziges Paradigma der Komplexität gerecht würde und alle Fragen ausreichend und bestmöglich erklären könnte. Soziale und ökonomische Phänomene haben meist mehrere Ursache und vielfältige Folgen. Wissenschaftstheoretisch ist eine „allgemeine“ oder „vollständige“ Theorie als Ende der Wissenschaftsgeschichte ohnehin undenkbar.

Wie in anderen Wissenschaften üblich, sollten daher je nach Fragestellung adäquate Erklärungsmodelle verwendet werden. Dann könnte beispielsweise die Preisbildung bei knappen Gütern mit neoklassischen Modellen erklärt werden, das Entstehen von Arbeitslosigkeit durch keynesianische Modelle und die Ungleichheit von Einkommen und Vermögen durch die politische Ökonomie. Auch für den beobachteten Anstieg ökonomischer Ungleichheit bieten die unterschiedlichen Paradigmen unterschiedliche Erklärungen für Ursachen und Folgen dieses Phänomens, die sich nicht notwendigerweise ausschließen (Grimm et. al. 2014). So kann sowohl der neoklassisch postulierte technologische Wandel einen Teil des Anstiegs ökonomischer Ungleichheit erklären, wie auch die schwächere Verhandlungsmacht durch Gewerkschaften (Politische Ökonomie) oder die Schwächung der Kaufkraft durch die steuerpolitische Entlastung hoher Einkommen und Vermögen (Keynesianisches Paradigma). Zusammengefasst ist laut dem Ökonomen Kurt W. Rothschild ein pluraler Zugang in der Ökonomie nicht nur Realität, sondern auch wünschenswert: “[A] plurality of paradigms in economics and in social sciences in general is not only an obvious fact but also a necessary and desirable phenomenon in a very complex and continually changing subject“ (Rothschild 1999, 5).

Als praxisorientierte Umsetzung der Forderung hat sich in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit zusätzlich die Darstellung verschiedener Perspektiven und Herangehensweisen an zentrale ökonomische Themenfelder als hilfreich erwiesen. So können beispielsweise bei Themen wie Arbeitslosigkeit, Entwicklung, Ungleichheit in Einkommens- und Vermögensverteilung, Inflation, Geld und Finanzsystem, Freihandel usw. jeweils die unterschiedlichen ökonomischen

Erklärungsansätze gegenübergestellt werden. Es sollte klar herausgearbeitet werden, dass die verschiedenen Theorien beispielsweise unterschiedliche Ursachen für Arbeitslosigkeit definieren: Zu hohe Löhne durch zu hohe Verhandlungsmacht der Beschäftigten (Neoklassik) oder zu geringe Nachfrage nach Gütern (Keynesianismus). Folgerichtig werden von den genannten Theorien dann auch ganz unterschiedliche politische Maßnahmen gefordert: Lohnsenkung (Neoklassik) oder Nachfragesteigerung (Keynesianismus). In der neoklassischen Theorie wird beispielsweise die ungleiche Verteilung von Einkommen und Vermögen nur als Ergebnis eines Pareto-Optimums betrachtet und als solches auch nicht weiter thematisiert. Hingegen stellt sie in der politischen Ökonomie die zentrale Dimension dar (Jäger & Springler 2012).

Die Forderung nach einem heterodoxen Zugang zu ökonomischen Paradigmen soll aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass derzeit das neoklassische Paradigma in der ökonomischen Wissenschaft am Weitesten verbreitet ist und daher auch als Hauptströmung bezeichnet wird. Forschungen zu Zitationsverbindungen zeigen, dass kein reziprokes Zitierverhalten zwischen Mainstreamökonomie und heterodoxer Theorie stattfindet (Kapeller & Dobusch 2009). Das heißt die Mainstreamökonomie ignoriert weitgehend konzeptionelle Alternativen. Laut Rothschild (2008) ist der ökonomische Wissenschaftsbetrieb durch eine Bevorzugung und Förderung eines neoklassischen Mainstreams an Universitäten, Forschungsinstituten und staatlichen und internationalen Wirtschaftsorganisationen charakterisiert. Gerade seit der Finanz- und Wirtschaftskrise 2008 wird Kritik an dieser Vorherrschaft geübt und darauf hingewiesen, dass die Neoklassik die Krise nicht vorhergesagt, sondern ihr mit Vertrauen auf die Selbstregulierungskräfte und Allokationseffizienz von (Finanz-)Märkten sogar den Weg bereitet hat (Kapeller & Dobusch 2009).

Zusammengefasst sollte gewerkschaftliche Bildungsarbeit wie auch die Vermittlung volkswirtschaftlicher Zusammenhänge und Grundbegriffe im schulischen Kontext auf einen pluralistischen Zugang zur Ökonomie abzielen. Gleichzeitig und folgerichtig muss allerdings das derzeit dominante ökonomische Paradigma in einen pluralistischen Diskurs integriert werden ohne zugleich dessen dominante Stellung zu festigen. Sowohl die geforderte Interdisziplinarität als auch die Anknüpfung am Alltagswissen der Schüler/innen sind dabei essentielle Schritte.

4 Literatur

- Brand, U. (2009): Die Multiple Krise – Dynamik und Zusammenhang der Krisendimensionen, Anforderungen an politische Institutionen und Chancen progressiver Politik. Berlin: Heinrich Böll Stiftung.
- DGB - Deutscher Gewerkschaftsbund (2012): Wirtschaft in der Schule – Was sollen unsere Kinder lernen. Berlin, beschlossen vom Bundesvorstand. <http://schule.dgb.de/++co++ab91b766-16af-11e2-a878-00188b4dc422> (02.06.2016).
- Fischer, A. & B. Zurstrassen (2014): Annäherung an die sozioökonomische Bildung. In: Fischer, A. & B. Zurstrassen (Hrsg.): Sozioökonomische Bildung. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung, 7–31.
- Grimm, C, J. Kapeller & F. Springholz (2014): Führt Pluralismus in der ökonomischen Theorie zu mehr Wahrheit? In: Hirte, K., S. Thieme & W. Ötsch (Hrsg.): Wissen! Welches Wissen? Marburg: Metropolis, 147–163.
- Jäger, J. & E. Springler (2012): Ökonomie der Internationalen Entwicklung. Eine kritische Einführung in die Volkswirtschaftslehre. Wien: Mandelbaum.
- Kapeller, J. & L. Dobusch (2009): Diskutieren und Zitieren: Zur paradigmatischen Konstellation aktueller ökonomischer Theorie. *Journal of Economic Issues* 43 (4): 867–898.
- Münch, U. (2015): Vorwort. In: Spieker, M. (Hrsg.): Ökonomische Bildung. Zwischen Pluralismus und Lobbyismus. Schwalbach a. T.: Wochenschau Verlag, 7–8.
- Negt, O. (1968): Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen. Zur Theorie der Arbeiterbildung. Frankfurt a. M.: Europäische Verlagsgesellschaft.
- Pichler, H. (2010): in Wirtschaftspolitik einsteigen. Sieben Trittsteine für EinsteigerInnen. In: Forum Politische Bildung (Hrsg.): Wirtschaft und Politik. Information zur politischen Bildung 33, 58–75.
- Rothschild, K.W. (1999): To Push and to be Pushed. In: *The American Economist* 43 (1), 1–8.
- Rothschild, K.W. (2008): Apropos Keynesianer. In: Hagemann, H, G. Horn & H.-J. Krupp (Hrsg.): Aus gesamtwirtschaftlicher Sicht: Festschrift für Jürgen Kromphardt. Marburg: Metropolis, 19–29.
- Schüll, E. (2015): Interdisziplinarität. In: Gerhold, L., D. Holtmannspötter, S. Neuhaus, E. Schüll & B. Schulz-Montag (Hrsg.): Standards und Gütekriterien der Zukunftsforschung. Ein Handbuch aus Wissenschaft und Praxis. Wiesbaden: Springer VS, 61–70.