

Sandra Stieger* & Thomas Jekel**

Vermessene ökonomische Bildung? Eine Analyse österreichischer empirischer Studien zur ökonomischen Bildung

* sandra.stieger@sbg.ac.at, Fachbereich für Geographie und Geologie sowie School of Education, Universität Salzburg

** thomas.jekel@sbg.ac.at, Fachbereich für Geographie und Geologie sowie School of Education, Universität Salzburg

eingereicht am: 20.02.2018, akzeptiert am: 01.05.2018

In der österreichischen Debatte um ökonomische Bildung wurden eine Reihe empirischer Studien veröffentlicht und auch medial diskutiert, die im Wesentlichen auf eine Verstärkung der Wirtschaftskompetenz und nicht zuletzt auf ein eigenes Unterrichtsfach drängen. Dabei wurden allerdings kaum die Intention, Provenienz und Finanzierung sowie die hinter diesen Studien stehenden politischen Interessen diskutiert. Dieser Beitrag untersucht neun empirische Studien zum Wirtschaftswissen österreichischer Schüler/innen der Sekundarstufe I und II, die in den Jahren 1992 bis 2017 veröffentlicht wurden. Dabei nehmen wir insbesondere Bezug auf die impliziten Vorannahmen hinsichtlich der angestrebten ökonomischen Bildung, die wissenschaftliche und institutionelle Einbettung, die Methodik sowie die Argumentation, die aus den empirischen Befunden politische Empfehlungen ableitet.

Keywords: Ökonomische Bildung, Wirtschaftswissen, Empirie, Ideologie

Surveying Economics Education. An Analysis of Austrian empirical studies

In the context of the Austrian debate on economics education, a variety of empirical studies have been discussed in public discourse lately. These studies were used either to argue for a higher proportion of economics within the subject of geography and economics in Austrian schools, or for a separate subject altogether. However, less attention was paid to intentions, financing and political ideologies behind these empirical studies. This contribution analyses nine studies published between 1992 and 2017 with regard to their implicit assumptions governing economic education, including their paradigmatic and institutional embeddedness, the methods used, and the political arguments derived from these studies.

Keywords: Economics Education; Economic Knowledge; Empirical Studies; Ideology

1 Einleitung

Was wissen Österreichs Schüler/innen über wirtschaftliche Themen und befähigt sie dieses Wissen ökonomisch geprägte Lebenssituationen¹ erfolgreich

¹ Die Bewältigung von ökonomisch geprägten Lebenssituationen ist eines der Bildungsleitziele, jedoch lassen sich dabei verschiedene Positionen unterscheiden. Einerseits jene, die auf eine Anpassung der Schüler/innen an diese Lebenssituationen abzielen und damit zu einer Akzeptanzhaltung beitragen. Auf der anderen Seite, und darin ordnet sich auch das Bildungsverständnis des GW-Unterrichts ein (vgl. Fridrich und Hofmann-Schneller 2017), können sie auch einen kritisch-problemorientierten Zugang verfolgen, der es den Schülerinnen und Schülern ermöglicht, diese Lebenssituationen zu hinterfragen und zu reflektieren (vgl. Weber 2013: 6).

zu meistern? Diese oder ähnliche Fragestellungen versucht eine Reihe an empirischen Studien zum ökonomischen Wissens- bzw. Kompetenzstand von österreichischen Schülerinnen und Schülern zu beantworten. Die Erkenntnisse dieser Untersuchungen zeichnen ein homogenes Bild: Der Bildungsstand der Schüler/innen sei „unzureichend“ (Katschnig & Hanisch 2004: 18), „sehr mangelhaft“ (Schmid 2006: 2) oder rangiert mit „nicht genügend“ (Greimel-Fuhrmann 2014: I) an der untersten Stelle der österreichischen Notenskala. Entsprechend wird mit einer gewissen Regelmäßigkeit ein eigenes Unterrichtsfach Wirtschaft im Rahmen der Allgemeinbildung eingefordert (vgl. Die Presse 2017).

Da ökonomische Bildung an allgemeinbildenden Schulen in Österreich primär im integrativen Unterrichtsfach Geographie und Wirtschaftskunde (GW) curricular verankert ist, bedarf es im Sinne einer qualitativen Weiterentwicklung der ökonomischen Bildung einer kritischen inhaltsanalytischen Untersuchung der Studien. Gleichzeitig muss hinterfragt werden, inwieweit die dargestellten Defizite tatsächlichen Handlungsbedarf in Richtung einer Änderung von curricularen Strukturen bzw. die Aufteilung von Unterrichtsfächern attestieren. Entsprechend diskutiert der zweite Abschnitt des Beitrags unterschiedliche Perspektiven auf ökonomische Bildung innerhalb der Wirtschaftsdidaktik und ordnet sie in einem nächsten Schritt in die österreichische Debatte ein. Davon ausgehend konkretisiert der dritte Abschnitt die Zielsetzungen der vorliegenden Untersuchung und stellt das Forschungsdesign vor. Der vierte Abschnitt diskutiert die Analyseergebnisse in zwei Bereichen. Dabei zeigen wir auf, welche Vorstellungen von ökonomischer Bildung seitens der Studienautorinnen und -autoren vertreten werden. Ausgehend von dieser Analyse, untersuchen wir Argumentationslinien innerhalb der Studien, die einerseits dazu dienen, die Notwendigkeit der jeweiligen Studie zu rechtfertigen und andererseits Aufschluss über die inhärenten Denkmuster geben. Abschließend zeigen wir, welche expliziten und impliziten Zielsetzungen die Studien verfolgen und diskutieren die daraus abgeleiteten bildungspolitischen Forderungen.

2 Zur ideologischen Einbettung curricularer Überlegungen im Bereich Ökonomie und zum Stellenwert der ökonomischen Bildung in Österreich

Es gibt eine Vielzahl an fachdidaktischen Zugängen, die hinsichtlich ihrer curricularen Bestrebungen unterschiedliche Akzente setzen, was unter ökonomischer Bildung zu verstehen ist. Die folgende Übersicht beschränkt sich auf wirtschaftsdidaktische Konzeptionen im deutschen Sprachraum, die sie in ihren inhaltlichen Grundzügen skizziert:

- Sowohl die (neo-)institutionenökonomische als auch die ordnungstheoretische Konzeption fokussieren auf die Rolle und die Funktionsweise von Institutionen, die wirtschaftliche Interaktion und Kooperation ermöglichen und fördern. Institutionen werden als wesentliche gesellschaftliche Spielregeln verstanden, deren Aufgabe darin besteht, die Unsicherheit von ökonomischen Handlungen zu reduzieren (vgl. Karpe 2008). Ein Verständnis der Wirkungsweise(n) von Ins-

titutionen soll Lernende befähigen, Institutionen angemessen(er) zu beurteilen und mitzugestalten. In ihrer inhaltlichen Ausrichtung orientieren sich beide Ansätze an der ökonomischen Handlungstheorie, dem Kollektivguttheorem und der Neuen Institutionenökonomik (vgl. Engartner 2010: 51). Ziel ist es, die Schüler/innen für soziale Marktwirtschaft zu sensibilisieren und zu deren Akzeptanz beizutragen (vgl. Hedtke 2008: 4).

- Die **handlungstheoretische ökonomische Bildung** befasst sich vorrangig mit der ökonomischen Handlungstheorie, die sich am rationalen Handlungstypus (homo oeconomicus) orientiert. In ihrem allgemeinen Bedeutungsanspruch beschränkt sie sich nicht nur auf ökonomische Handlungen, sondern wendet das Handlungsprinzip auch auf nicht wirtschaftliche Bereiche des gesellschaftlichen Lebens an. In ihrer politischen Orientierung und in den Zielsetzungen ähnelt sie der (neo-)institutionenökonomischen und der ordnungstheoretischen ökonomischen Bildung (vgl. Hedtke 2008: 3). Das Verständnis der Funktionsweise der ökonomischen Handlungstheorie, dargestellt anhand sozialer Dilemmata im Zusammenspiel von Restriktionen und Institutionen, soll Schüler/innen befähigen sich an der Gestaltung von Institutionen zu beteiligen (vgl. Krol 2001).
- Zentrale Stoffkategorien der Ökonomik² bilden das inhaltliche Fundament der **kategorialen ökonomischen Bildung**. Diese sollen für Schüler/innen als Denkstrukturen dienen, um ökonomische Lebenssituationen zu erschließen. Die exemplarische Erarbeitung der Kategorien und deren wiederholte Anwendung auf neue Situationen soll einen ökonomischen Orientierungsrahmen zur Bewältigung der Komplexität des Wirtschaftslebens schaffen (vgl. Kruber 2008).
- Die **lebenssituationenorientierte ökonomische Bildung** stellt die Lebenssituationen der Schüler/innen in den Mittelpunkt des Bildungsprozesses. Lebenssituationen sowie deren Entwicklungen sind dabei der Ausgangspunkt (vgl. Hedtke 2008: 4f.). Davon ausgehend werden erst in einem weiteren Schritt die wissenschaftlichen Disziplinen befragt, ob und inwiefern ihre Erkenntnisse zur Bewältigung und Gestaltung ökonomisch geprägter Lebenssituationen beitragen können. Als ökonomisch geprägt gelten jene Lebenssituationen, für deren Bewältigung Erkenntnisse aus der Ökonomik bedeutsam sind. Da die Erkenntnisse der Ökonomik nicht ausreichen,

² Dazu gehören insbesondere die Denkschemata der ökonomischen Handlungstheorie und der Neuen Institutionenökonomie ergänzt mit Kategorien aus der Ethik (vgl. Kruber 2008).

um die Komplexität von ökonomisch geprägten Lebenssituationen und deren Entwicklungen zu erschließen, müssen auch andere Erklärungsansätze einfließen (vgl. Steinmann 2008). Als Auswahlkriterium unter der Vielzahl an ökonomisch geprägten Lebenssituationen gilt deren Bedeutsamkeit für die Lebensbewältigung der Schüler/innen (vgl. Weber 2013: 6f.).

- Auch die **sozioökonomische Bildung** bedient sich einer inhaltlichen Ausrichtung an ökonomisch geprägten Lebenssituationen und knüpft damit unmittelbar an den Beitrag der lebenssituationsorientierten ökonomischen Bildung an. Ausgehend vom Prinzip der Situationsorientierung erfolgt im nächsten Schritt die Konkretisierung durch Problemorientierung. Jene Lebenssituationen sind hochgradig bedeutsam, die gegenwärtig oder zukünftig von Behinderungen oder Gefährdungen betroffen sind oder sein werden (vgl. Weber 2014). Inhaltlich orientiert sich die sozioökonomische Bildung an der Ökonomik, bezieht aber andere wissenschaftliche Disziplinen, insbesondere jene der Sozial- und Politikwissenschaften sowie auch heterodoxe ökonomische Erklärungsansätze explizit mit ein, und verwehrt sich somit einer disziplinentorientierten und monoparadigmatischen Herangehensweise. Die kritische Prüfung unterschiedlicher Denkansätze soll die Schüler/innen befähigen, Einblicke in die Wege der Erkenntnisgewinnung zu erhalten, ihren Nutzen und ihre Grenzen für die Bewältigung von ökonomischen Lebenssituationen zu erkennen, um so zu einem sachbezogenen Urteil zu kommen (vgl. Hedtke 2015). Das Sachurteil gemeinsam mit einem Werturteil, das sich an gesellschaftlichen ethischen Werten orientiert, soll die Entwicklung einer reflektierten Urteilsfähigkeit seitens der Schüler/innen ermöglichen (vgl. Weber 2013).

Zwar beinhalten alle hier angeführten wirtschaftsdidaktischen Konzeptionen die Dimensionen Bildung, Lebenssituationen und Wissenschaft als zentrale Kernbereiche der ökonomischen Bildung, jedoch ist deren jeweiliger Stellenwert innerhalb des jeweiligen Ansatzes unterschiedlich ausgeprägt (vgl. ebd.: 5 ff.). Ausgehend davon können zwei unterschiedliche Grundpositionen unterschieden werden:

1. **Die lebenssituationorientierten und die sozioökonomischen Ansätze** fordern einen multidisziplinären wissenschaftlichen Zugang in Bezug auf die Lebenswelten der Schüler/innen und binden damit explizit verschiedene wissenschaftliche Erklärungsansätze mit ein. Diesen beiden sozialwissenschaftlich orientierten Zugängen lässt sich

der österreichische Lehrplan des GW-Unterrichts zuordnen.

2. **Die (neo-)institutionenökonomischen, ordnungstheoretischen, handlungstheoretischen und kategorialen Konzeptionen** hingegen orientieren sich primär an Denkschemata der Standardökonomik³, deren Erkenntnisinteresse als Bildungsgegenstand gilt. Das zeigt sich insbesondere durch die Verwendung von Phrasen wie ‚denken wie eine Ökonomin oder ein Ökonom‘ oder ‚die ökonomische Perspektive einnehmen‘ (vgl. Krol 2001; Retzmann et al. 2010). Zwar werden sogar Mitgestaltungsmöglichkeiten angeführt, die aus dem Verständnis wirtschaftlicher Funktionsweisen resultieren sollen, als Beurteilungsmaßstab jedoch dienen einzig die Methoden und Sichtweisen der Standardökonomik. Diese definiert ihren Forschungsgegenstand ‚Wirtschaft‘ als jenen Bereich, der der Allokation von knappen Ressourcen unter der Bedingung unbegrenzter Bedürfnisse dient. Wirtschaften bedeutet also möglichst effizient mit knappen Ressourcen umzugehen. Sowohl die Annahme der ubiquitären Knappheit, als auch jene der unbegrenzten Bedürfnisse sind ideologische Anschauungen. Natürlich gibt es Knappheit, aber diese ist nicht allgegenwärtig (vgl. Reardon 2017: 321). Zudem gilt es zu bedenken, dass Knappheit vielfach institutionell erst über den Preis geschaffen wird. Im Widerspruch zur Knappheit erleben Schüler/innen in vielen ökonomisch geprägten Lebenssituationen Überfluss. Beispielsweise sind sie mit einem riesigen Warenangebot in Supermärkten konfrontiert, dessen Überschuss mit der Entsorgung nicht verkaufter Lebensmittel endet. Schüler/innen sind sich dessen bewusst, müssen aber lernen, Knappheit als Gegebenheit anzunehmen, da diese den Ausgangspunkt für ein solches ökonomisches Denken schafft. Erkenntnisse aus anderen wissenschaftlichen Disziplinen sollen ausgeblendet werden, damit die Spezifik der Ökonomik erhalten bleibt.

„Solange der Gegenstandsbereich »Wirtschaft« in der Schulwirklichkeit häufig in Verbundfächern wahrgenommen wird, ist der Rückgriff auf die **ökonomische Perspektive** (eigene Hervorhebung) die verlässlichste Methode, um die Domänenspezifik zu wahren. Geographie und Politik mögen zwar gleiche Gegenstände in den Blick nehmen, aber mangels ökonomischer Perspektive tragen

³ Der Begriff der Standardökonomik meint die neoklassische Wirtschaftstheorie, die auch als Mainstream innerhalb der Wirtschaftswissenschaften gilt.

sie damit eben nicht zur ökonomischen Bildung bei – vermittelt ihrer eigenen Perspektive konstituieren sie eine andere Domäne. Als **spezifisches Erkenntnisinteresse des Ökonomen** (eigene Hervorhebung) wird im Folgenden die Verbesserung der (wirtschaftlichen) Situation (z. B. eines Individuums, einer sozialen Gruppe, einer Gesellschaft und der Menschheit) angesehen. Sein wichtigster Beurteilungsmaßstab für alternative Handlungen, Interaktionen und Systeme ist Effizienz. Demzufolge muss es in der ökonomischen Bildung um die Entwicklung von Kompetenzen gehen, die das urteilende und handelnde Individuum befähigen, mit knappen Mitteln besser (effizienter) zu wirtschaften – gleich in welchem Gegenstandsbereich“ (Retzmann et al. 2010: 17).

Nur so, folgern die Autoren des obigen Zitats, können in der Schule die dafür notwendigen ökonomischen Kompetenzen entwickelt werden. Als zentrales Bildungsanliegen gelte es, die Schüler/innen im Effizienzdenken zu trainieren, welches – entsprechend dem Prinzip des methodologischen Individualismus – letztendlich nicht nur zu einer Optimierung der individuellen Gegebenheiten beitrüge, sondern in der Summe die Situation der gesamten Menschheit zu verbessern vermöge. Die Standardökonomik erhält damit eine Vormachtstellung gegenüber allen anderen wissenschaftlichen Disziplinen und distanziert sich gleichzeitig von dem Gegenstandsbereich ‚Wirtschaft‘, um die eigene Spezifik und Notwendigkeit hervorzuheben. Schüler/innen müssen zuerst lernen, wie eine Ökonomin oder ein Ökonom zu denken, also die ökonomische Perspektive einzunehmen und erst in einem späteren Schritt sich dem Gegenstandsbereich ‚Wirtschaft‘ widmen.

Das entsprechende Dokument (vgl. Retzmann et al. 2010) entfachte in Deutschland im Jahr 2010 erneut die Kontroverse um ökonomische Bildung. Es handelt sich hierbei um einen Vorschlag von Bildungsstandards für ökonomische Bildung an allgemeinbildenden Schulen, die von Vertretern der Wirtschaftsdidaktik im Auftrag des Gemeinschaftsausschusses der deutschen gewerblichen Wirtschaft veröffentlicht wurden. Insgesamt geben sie sieben konkrete Handlungsempfehlungen für die Umsetzung der Standards vor, wobei an erster Stelle der Agenda die Einführung eines eigenständigen Unterrichtsfachs ‚Ökonomie‘ steht (vgl. ebd.: 71 ff.). Mit einem Kontrapunkt reagierten die Vertreter/innen der ‚Initiative für eine bessere ökonomische Bildung (iböb)‘, die neben der einseitigen Wirtschaftswissenschaftsausrichtung, auch eine mangelnde Orientierung an der Lebenswelt der Schüler/innen und die fehlende Berücksichtigung von realen gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Prob-

lemlagen wie dem fortschreitenden Klimawandel und die zunehmende wirtschaftliche Ungleichheit, kritisierten (vgl. Hedtke et al. 2010).

Die Diskussion um ökonomische Bildung ist in Österreich vergleichsweise weniger stark ausgeprägt. Bildungspolitische Grundsatzpapiere, wie die hier angeführten Bildungsstandards zu ökonomischer Bildung in allgemeinbildenden Schulen, fehlen. Seit 55 Jahren ist ökonomische Bildung im Integrationsfach GW ein Grundbestandteil der Allgemeinbildung. Glaubt man aber aktuellen Pressemeldungen, so sollte man „50 Jahre nach der Einführung des Kombinationsfaches ‚Geografie und Wirtschaftskunde‘, [...] über ein eigenes Fach ‚Wirtschafts- und Finanzkunde‘ nachdenken,“ (Die Presse 13.12.2017: o. S.). Als Grundlage für diesen Medienbericht diente eine der hier untersuchten Studien zum Wirtschaftswissen österreichischer Schüler/innen. Die zunehmende medial wiedergegebene Kritik hat innerhalb des Unterrichtsfachs zu einer fachdidaktischen Diskussion geführt, in deren Rahmen 2016 die Fachgruppe für geographische und sozioökonomische Bildung (GESÖB) gegründet wurde. Aufbauend auf dem fachdidaktischen Grundkonsens, der Wirtschaft als gesellschaftlich eingebettet und veränderbar definiert und sich an den Zielen der sozio-ökonomischen Bildung orientiert (vgl. Pichler et al. 2017: 62), konkretisiert das Positionspapier *Sozioökonomische Bildung* das Bildungsanliegen des Unterrichtsfachs. Als zentrales Bildungsziel gilt „[...] die reflektierte Weltaneignung von jungen Menschen im Sinne der Entfaltung von *Orientierungs-, Urteils- und Handlungsfähigkeit* (Hervorhebung im Original) zu fördern“ (Fridrich & Hofmann-Schneller 2017: 56). Dabei bedarf es in Bezug auf die Wissenschaftsorientierung einer multiparadigmatischen und transdisziplinären Herangehensweise, die junge Menschen für unterschiedliche Sichtweisen und Denkschulen sensibilisiert, damit Schüler/innen in der Lage sind, „sich ein eigenes Urteil für ihr Handeln zu bilden, und kommerzielle wie auch politische ‚Trommler‘ haben es dann nicht mehr so leicht, sie zu beeinflussen“ (Sitte 2001: 551).

Um die Schüler/innen in ihrer kritischen Urteils- und Handlungsfähigkeit zu fördern, müssen sie unterschiedliche Denkansätze kennenlernen, damit sie sich im einzelnen Anwendungsfall bewusst für oder gegen den Bezug auf einen Denkansatz entscheiden können. Diese Möglichkeit schließen manche der hier diskutierten wirtschaftsdidaktischen Konzeptionen aus, indem Wirtschaftsbildung in einem klar abgesteckten monoparadigmatischen wissenschaftlichen Rahmen stattfindet, der auf Annahmen beruht, die selbst nicht wissenschaftlich belegt sind. Als Bildungsziel verfolgen sie nicht die kritische Urteils- und Handlungsfähigkeit der Schüler/innen zu stärken, sondern zielen

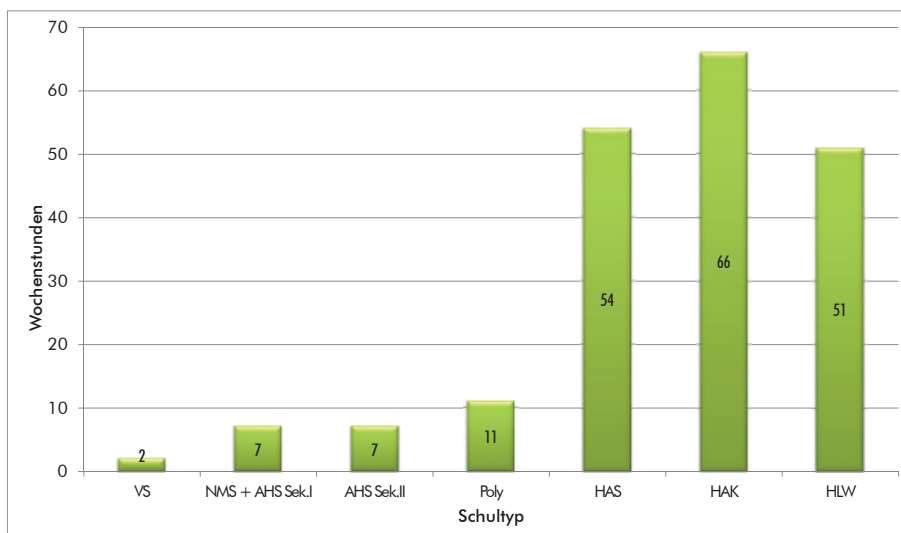


Abb. 1: Darstellung der Summe der Wochenstunden mit ökonomischen Bildungsinhalten, eigene Zusammenstellung aus den Daten der gültigen Lehrpläne (BMB (2000), BMBF (2014), BMUKK (2012), BMUKK (2014 a, b), eigene Darstellung)

auf eine Anpassung an und Akzeptanz von etablierten Strukturen ab, namentlich Effizienz und Wettbewerb. Das Einnehmen der ökonomischen Perspektive soll erlernt, aber nicht hinterfragt werden.

Eine Diskussion um ökonomische Bildung in Österreich kann nur verstanden werden, wenn ihre aktuelle Einbettung und Dimensionierung bekannt ist. Ein Blick in die gegenwärtige Verankerung der ökonomischen Bildung im österreichischen Schulwesen zeigt, dass ihr Stellenwert gemessen an der Wochenstundenanzahl nach Schultyp und Schulstufe variiert (siehe Abb. 1).

Die Tabelle umfasst all jene Schultypen, die Gegenstand der hier diskutierten Untersuchungen zum Stand der ökonomischen Bildung in Österreich sind. Die Darstellung soll einen Bezugsrahmen zur Einschätzung der Rolle der ökonomischen Bildung in Österreich schaffen, erhebt aber keinen Anspruch auf Vollständigkeit⁴. Ökonomische Bildung ist in Ansätzen schon in der Volksschule (Primarstufe) im Fach Sachunterricht im Erfahrungs- und Lernbereich Wirtschaft curricular verankert. Ausgehend vom eigenen familiären Umfeld sollen Schüler/innen anhand wirtschaftlicher Fragestellungen und Themen wie Geld, Arbeit und Konsum, ein für sie bedeutsames grundlegendes Verständnis von wirtschaftlichen Zusammenhängen entwickeln (vgl. BMUKK 2012: 16, 40 f.). In der AHS-Unterstufe und Neuen Mittelschule (NMS) ist GW mit sieben Wochenstunden über vier Jahre hinweg das Trägerfach für ökonomische Bildungsinhalte. Im Schultyp des Wirtschaftskundlichen Realgymnasiums erhöht sich die Summe des Unterrichtsfachs GW um eine Woche (vgl. BMB 2000).

⁴ Beim Kombinationsfach GW ist zu berücksichtigen, dass die jeweilige Wochenstundenanzahl auch rein geographische Anteile umfasst. Laut der Studie von Brandlmaier et al. 2006 trifft das in der Oberstufe nur auf 20 % der Inhalte zu (vgl. Brandlmaier et al. 2006: 191). In der Unterstufe ist dieser Anteil höher.

In der Polytechnischen Schule, in welcher Schüler/innen berufsvorbereitend ihr neuntes verpflichtendes Schuljahr absolvieren, ist ökonomische Bildung in den Fächern ‚Politische Bildung und Wirtschaftskunde‘ sowie ‚Berufsorientierung und Lebenskunde‘ mit jeweils zwei Wochenstunden verankert. Der Bereich Wirtschaftskunde behandelt Grundlagen der Wirtschaft und des Wirtschaftens wie privater Zahlungsverkehr oder das Wirtschaftssystem in Österreich. Berufsorientierung meint nicht nur den individuellen Berufsfindungsprozess der Schüler/innen zu unterstützen, sondern thematisiert auch die gesellschaftliche Bedeutung und Bedingungen beruflicher Arbeit. Neben den Pflichtfächern führen die Polytechnischen Schulen je nach Fachbereich auch die alternativen Pflichtgegenstände ‚Betriebswirtschaftliches Seminar‘ und ‚Angewandte Informatik‘ (Fachbereich Handelsbüro) sowie ‚Buchführung‘ (Fachbereich Dienstleistungen, Tourismus) (vgl. BMBF 2014).

In der Sekundarstufe II teilt sich das österreichische Schulwesen in Berufsbildende Mittlere und Höhere Schulen (BMHS) und in Allgemeinbildende Höhere Schulen (AHS). In der AHS bleibt die Wochenstundenanzahl in GW unverändert, nur bei schulautonomen Lehrplanbestimmungen gelten als Mindestmaß sechs Wochenstunden. Im Wirtschaftskundlichen Realgymnasium erhöht sich die Wochenstundenanzahl um zwei Stunden auf neun Wochenstunden (vgl. BMB 2000).

Dem jeweiligen Schulprofil entsprechend ist ökonomische Bildung ein wesentlicher Bestandteil der berufsbildenden höheren Schultypen der Handelsakademie (HAK) und der Höheren Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe (HLW) sowie innerhalb der berufsbildenden mittleren Schulen (BMS), beispielsweise in der Handelsschule (HAS) (vgl. BMUKK 2014 a, b). Insgesamt beläuft sich die Summe von Pflichtgegenständen mit wirtschaftlichen Bildungsdimensionen

in der HAK auf 66, in der HAS auf 54 und in der HLW auf 51 Wochenstunden. Damit ist der Anteil von wirtschaftlichen Bildungsinhalten in den berufsbildenden mittleren und höheren Schulen (BMS und BHS) mit einem kaufmännischen oder wirtschaftsberuflichen Schwerpunkt im Vergleich zu den hier zentral betrachteten Allgemeinbildenden Höheren Schulen (AHS) signifikant höher.

Neben der fachspezifischen Zuordnung von wirtschaftlichen Bildungsinhalten gilt seit dem Jahr 2015 über alle Schulstufen und Schultypen hinweg das fächerübergreifende Unterrichtsprinzip ‚Wirtschafts- und Verbraucher/innenbildung‘. Dieses verfolgt das Leitziel des ‚orientierungsfähige[n] und in wirtschaftlich geprägten Lebens- und Alltagssituationen handlungskompetente[n] Menschen, der zu einem selbständigen Urteil fähig und bereit ist [...]‘ (BMBWF 2015: 3). Dieses Leitziel entspricht den Bildungszielen des Unterrichtsfachs GW. Neben dem Handlungskonzept, gilt auch hier als Ziel, die Schüler/innen in der freien Entwicklung ihrer Urteilsfähigkeit zu stärken. Die Wirksamkeit von Unterrichtsprinzipien ist hinterfragbar, da sie zwar Möglichkeiten eröffnen, aber in den Lehrplänen und der Unterrichtspraxis nicht zwingend abgebildet sind.

Mit dem Regierungswechsel nach den Nationalratswahlen 2017 ist anzunehmen, dass ökonomische Bildung in Österreich auch in Zukunft weiter gestärkt wird, wie das Regierungsprogramm der ÖVP und FPÖ zeigt. Für Legislaturperiode 2017 bis 2022 gilt es ‚[die] wirtschaftliche Kompetenz und unternehmerisches Denken als Teil der Lehrpläne [zu] etablieren‘ (Neue Volkspartei und Freiheitliche Partei Österreich 2017: 65). Offen bleibt nun die Frage, wie diese Umsetzung erfolgen soll und welches Fach damit beauftragt wird. Ob es ein kritisch und politisch bildender GW-Unterricht sein wird, bleibt sicherlich Gegenstand der weiteren Diskussion.

3 Forschungsdesign

„Fach Wirtschaft und Geographie ist Fehlkonstruktion“
(Kompatscher 2011)

„Bildung: Keine Ahnung von der Wirtschaft“
(Gaulhofer 2015)

„Es hapert mit der Finanzbildung“
(Eder-Kornfeld 2016)

All diese Pressezitate berufen sich in ihren Aussagen auf Studien zum Wissens- und Kompetenzstand österreichischer Schüler/innen im Bereich Wirtschaft. Bislang fehlt eine umfassende kritische Untersuchung dieser Studien, die als Bezugspunkt zur Darstellung eines medialen Negativbildes dienen. Diese For-

schungslücke wollen wir mit Hilfe folgender Fragestellungen schließen:

- *Wie und aus welcher Perspektive analysieren und bewerten Wissenschaftler/innen den Stand der ökonomischen Bildung im Rahmen der Allgemeinbildung von österreichischen Schüler/innen?*
- *Welche Rückschlüsse erlauben ihre Ergebnisse auf den Schulunterricht?*

3.1 Datengrundlage/Stichprobe

Die potentielle Datengrundlage sind damit alle empirischen Studien, die den Kriterien entsprechen, ökonomische Bildung im Rahmen der Allgemeinbildung zu diskutieren, und dafür ein Diagnoseinstrument einsetzen, das darauf abzielt, den Wissens- bzw. Kompetenzstand von österreichischen Schülerinnen und Schülern festzustellen. Neben einer umfangreichen Onlinerecherche überprüften wir auch die Publikationsleistungen aller wissenschaftlichen Mitarbeiter/innen an österreichischen Universitäten, die im Bereich der Wirtschaftsdidaktik arbeiten. Dazu gehören sowohl die wirtschaftspädagogischen Organisationseinheiten der Universitäten in Wien, Graz, Linz und Innsbruck sowie die österreichischen Universitäten und Pädagogischen Hochschulen, die an der Lehrer/innenausbildung und -weiterbildung im Unterrichtsfach GW beteiligt sind, als auch alle Publikationen des Instituts für Bildungsforschung der Wirtschaft (ibw). Zusätzlich wiesen die Studien Querverweise zu anderen Studien auf, sodass weitere Publikationen im Schneeballverfahren identifiziert werden konnten. Die Grundlage der Untersuchung bilden damit elf Studien aus dem Zeitraum von 1992 bis 2017 (siehe Tab. 1).

Ausgeschieden wurden alle Studien, die keine ökonomische Wissens- bzw. Kompetenztestung beinhalten. Dies traf auf die Studien von Beer et al. (2017) und Greimel-Fuhrmann (2015) zu. Beide Untersuchungen sind qualitative Befragungen von Schülerinnen und Schülern hinsichtlich des eigenen Umgangs mit Geld. Der Wissens- oder Kompetenzstand der Schüler/innen ist anhand dieser Datengrundlage nicht feststellbar. Damit bildeten die verbliebenen neun Studien unsere Datengrundlage.

Fünf der neun Studien stammen aus einem wirtschaftspädagogischen Institut, wobei vier davon der Wirtschaftspädagogik Wien zugeordnet sind. Alle Studien aus der Wirtschaftspädagogik Wien fallen unter die Forschungs- bzw. Betreuungsleistung von Frau Bettina Greimel-Fuhrmann. Drei dieser vier Studien verwenden Daten von Masterarbeiten, die Frau Bettina Greimel-Fuhrmann betreute. Die aktuellste Studie (Greimel-Fuhrmann 2016; Greimel-Fuhrmann et al. 2016; Rumpold & Greimel-Fuhrmann 2016)

Tab. 1: Darstellung der untersuchten Studien in chronologischer Reihenfolge (eigene Zusammenstellung)
 (die grau hinterlegten Studien sind von der Analyse ausgeschlossen)

Jahr	Name der Studie	Autor/in	Institution(en)	Untersuchungsgruppe	Stichprobe	Untersuchungsgebiet	Publikationsmedium
1992	Wirtschaftskennnisse von Maturanten	Alfred Freundlinger	IBW	Studierende (Studienbeginn)	754	Österreich: Wien (68% der Befragten), Graz und Linz	Zeitschrift des Instituts für Bildungsforschung der Wirtschaft
2006	Wirtschaftswissen von Maturant/inn/en im internationalen Vergleich	Tamara Katschnig Günter Hanisch	Institut für Schulentwicklung und internationalvergleichende Schulforschung WK Wien (Auftraggeber)	Studierende	2 179	Österreich (ausschließlich Wien), Deutschland, Tschechien, Ungarn	Projektendbericht: Wiener Universitätsverlag
2006	Ökonomische Bildung von Schüler/innen Allgemeinbildender Höherer Schulen	Elke Brandlmaier Herman Frank Christian Korunka Alexandra Plessnig Christiane Schopf Konrad Tamegger	Universität Wien WU Wien WK Wien (im Rahmen des Universitätspreises)	AHS-Schüler/innen	462	Österreich (Wien und Niederösterreich)	Projektendbericht: Wiener Universitätsverlag
2006	Kenntnisse zum Themenkomplex internationaler Wirtschaft	Kurt Schmid	IBW	Schüler/innen der Sek. II in den jeweiligen Abschlussklassen	3 300	Österreich (k. A. über Schulstandorte)	Zeitschrift des Instituts für Bildungsforschung der Wirtschaft
2009	Wirtschaftliches Verständnis und Risiko: Eine empirische Studie über den Zusammenhang zwischen wirtschaftlichem Verständnis und Risiko Jugendlicher	Thomas Köppel Peter Slepcevic-Zach Anna Winkelbauer Elisabeth Friedrich Hemma Till	Karl-Franzens-Universität Graz Wirtschaftspädagogik	Schüler/innen der Sek. II (neunte und zwölfte Schulstufe)	649	Österreich (Graz)	Festschrift des 3. Österreichischen Wirtschaftspädagogik-Kongresses
2013	„Don't know much about economics and business“ ⁵	Bettina Greimel-Fuhrmann	Wirtschaftspädagogik Wien	Schüler/innen Sek. II	400	Österreich (Wien, Niederösterreich, Burgenland)	wissenplus
2014	Finanzkompetenz – nicht genügend ⁶	Bettina Greimel-Fuhrmann	Wirtschaftspädagogik Wien	Schüler/innen der Sek. II (HAK), Studierende der WU Wien (Bachelor und Master)	423	Österreich (Wien)	wissenplus
2015	Was Schüler/innen berufsbildender Schulen über Wirtschaft wissen	Bettina Greimel-Fuhrmann Andrea Bonomo Eva Rosner	Wirtschaftspädagogik Wien	Schüler/innen der Sek. II (Abschlussklassen HAK und HLW)	213	Österreich (Wien und Niederösterreich)	wissenplus
2015	Wie Jugendliche mit ihrem Geld umgehen – empirische Befunde und ihre Implikationen für die Finanzbildung ⁷	Bettina Greimel-Fuhrmann	Wirtschaftspädagogik Wien	Schüler/innen der HAK und HAS	24	Österreich (k. A. über Bundesländer)	wissenplus
2016	„Wenn ich an Wirtschaft denke ...“ – Was Jugendliche in der Sekundarstufe I über Wirtschaft denken und wissen	Bettina Greimel-Fuhrmann					wissenplus
2016	Befunde und Desiderata zur Wirtschaftsbildung österreichischer Mittelschüler/innen	Bettina Greimel-Fuhrmann Ralf Kronberger Herwig Rumpold	Wirtschaftspädagogik Wien WK Wien	Schüler/innen der Sek. I (13 bis 15-Jährige)	432	Österreich (Wien, Burgenland, Niederösterreich, Oberösterreich, Steiermark, Kärnten, Tirol und Vorarlberg)	Wirtschaftspolitische Blätter
2017	Wirtschaftswissen in der Sek. I	Herwig Rumpold Bettina Greimel-Fuhrmann					Zeitschrift für ökonomische Bildung
2017	Sparen, konsumieren, Schulden machen – Kinder in der Volksschule	Rudolf Beer Magdalena Lang Anita Summer	Kirchliche Pädagogische Hochschule Krems	Schüler/innen der Volksschule (7–10 Jahre)	565	k. A.	Erziehung und Unterricht

⁵ Datengrundlage ist die Masterarbeit von Koch und Kornfeld 2013

⁶ Datengrundlage ist die Masterarbeit von Kolm und Platter 2014

⁷ Datengrundlage ist die Masterarbeit von Melber und Schachenhofer 2015

ist ein von der Wirtschaftskammer Wien gefördertes Forschungsprojekt. Die Studien von Freundlinger (1992) und Schmid (2006) führte das Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft (ibw) durch. Das Forschungsprojekt von Brandlmaier et al. (2006) erschien in der Reihe ‚Arbeits-, Organisations- und Wirtschaftspsychologie‘, herausgegeben von Erich Kirchner, und wurde unterstützt durch den Universitätspreis der Wirtschaftskammer Wien. Im gleichen Band ist auch der Forschungsbericht der Studie von Katschnig und Hanisch (2006) enthalten, finanziert von der Wirtschaftskammer Wien. Die Studien variieren hinsichtlich der Untersuchungsgruppe, Stichprobengröße und dem Untersuchungsraum, aber teilen die Zielsetzung, den ökonomischen Wissens- bzw. Kompetenzstand der jeweiligen Untersuchungsgruppe empirisch festzustellen.

3.2 Publikationsorgane der Studien

Auffallend sind im Zusammenhang mit den untersuchten empirischen Studien auch die gewählten Publikationsorgane. Es ist festzuhalten, dass nur eine einzige der neun untersuchten Studien in einer anerkannten reviewten Zeitschrift veröffentlicht wurde. Das trifft nur auf die Studie von Rumpold und Greimel-Fuhrmann (2016) zu, die in der Zeitschrift für ökonomische Bildung erschien. Alle anderen Beiträge wurden in Organen veröffentlicht, die nicht über ein ersichtliches Qualitätssicherungsverfahren verfügen und nicht den gängigen Standards, beispielsweise für Qualifikationsarbeiten, entsprechen. Dazu zählen auf der einen Seite Zeitschriften, die über kein ausgewiesenes Reviewverfahren oder auch nur öffentlich sichtbare Einreichmodalitäten verfügen (wissenplus), oder von Interessensvertretungen herausgegeben werden (die ‚Wirtschaftspolitischen Blätter‘ der Wirtschaftskammer). Die restlichen Ergebnisse wurden in Institutsreihen (z. B. ibw-Mitteilungen) oder als alleinstehende Projektberichte ohne ein international anerkanntes Reviewverfahren veröffentlicht. Damit geht in vielen Fällen eine stark verkürzende Darstellung der methodischen Grundlagen einher, die eine wissenschaftliche Begutachtung, vermutlich nicht bestanden hätte.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die Untersuchungen, auf die sich bildungspolitische Empfehlungen stützen, in Publikationsorganen veröffentlicht wurden, die wesentlichen Kriterien einer wissenschaftlichen Publikationskultur und eines akademischen Diskurses nicht entsprechen.

3.3 Methodik

Für die Datenanalyse bedienen wir uns der qualitativen Inhaltsanalyse, die „als Forschungsmethode zur

Systematisierung und Interpretation von manifesten und latenten Kommunikationsinhalten unter Verwendung eines Kategoriensystems [...]“ (Stamann et al. 2016: o. S.) gilt. Das heißt, wir untersuchten sowohl explizite Äußerungen als auch implizite Annahmen der Autorinnen und Autoren, die erst durch eine Analyse der Argumentationslinien erkennbar sind. Unter einer Vielzahl an Varianten der qualitativen Inhaltsanalyse orientierten wir uns an der Vorgehensweise der inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse unter Verwendung von inhaltlich-thematischen Kategorien (vgl. Schreier 2014; Stamann et al. 2016), die unser Primärverfahren darstellt. Abgeleitet von der Forschungsfrage formulierten wir Fragen an den Text, die wir in Form von inhaltlich-thematischen Ober- und Unterkategorien klassifizierten. Die Sichtung des ersten Textmaterials ergab neue Fragestellungen, die wir in unseren Fragenkatalog aufnahmen. Das endgültige induktiv-deduktiv erstellte Kategoriensystem besteht aus den fünf Oberkategorien (1) Begriffsverständnis von ökonomischer Allgemeinbildung, (2) Relevanz der Studie, (3) Zielsetzungen der Studie, (4) Inhalte und Fragestellungen des Diagnoseinstruments, (5) Erkenntnisse und Handlungsnotwendigkeit(en) sowie den jeweils dazugehörigen Unterkategorien. Wir kodierten die Texte mit einem Farbsystem und übertrugen die Fundstellen in eine Tabelle, in der wir auch zusätzliche Notizen und Verweise auf andere Studien vermerkten.

Folgende Einschränkungen ergaben sich im Laufe der Analyse. Bei zwei Studien standen uns die verwendeten Testitems des Diagnoseinstruments nicht zur Verfügung. Unsere Anfrage lehnte man mit der Begründung ab, dass die Entwicklung des Diagnoseinstruments noch nicht abgeschlossen sei(!). Deshalb konnten wir die Inhaltsebene des Diagnoseinstruments anhand der bisherigen Publikationen nur ansatzweise rekonstruieren. Drei Studien (Greimel-Fuhrmann 2013; Greimel-Fuhrmann 2014; Greimel-Fuhrmann et al. 2015) beziehen ihre Datengrundlage aus abgeschlossenen Masterarbeiten. Deshalb bedienten wir uns eines kontrastierenden Verfahrens, das uns ermöglichte, Aussagen zu treffen, ob und wie sich die Ergebnisdarstellung zwischen den Verfasserinnen der Masterarbeit einerseits und den Autorinnen und Autoren des Artikels in der Fachzeitschrift unterscheidet, ohne die die Qualifikationsarbeiten der Studierenden in Frage zu stellen.

4 Ergebnisse

In der folgenden Ergebnisdarstellung zeigen wir exemplarisch, welche Begriffsverständnisse von ökonomischer Bildung seitens der Autoren bzw. der

Autorinnen vertreten werden und inwiefern sie wirtschaftliche Kompetenzen bzw. Kenntnisse anhand eines Diagnoseinstruments ableiten. Dazu führen wir konkrete Beispiele aus den Evaluierungsinstrumenten an, um unsere Argumentation zu verdeutlichen und diskutieren sie im Zusammenhang mit den Zielen von ökonomischer Bildung.

4.1 Typen ökonomischer Bildung: ökonomische vs. ökonomistische Konzeptionen

Was die Studienautoren und -autorinnen unter ökonomischer Bildung verstehen und davon abgeleitet, welche Bildungsziele eine so verstandene ökonomische Bildung verfolgt, variiert innerhalb der Studien. Zudem unterscheiden sich die Beurteilungsgrundlagen, die Aussagen über den ökonomischen Bildungsstand der Schüler/innen treffen lassen. Wir fokussieren dabei auf zwei Begründungsebenen, die wir in ihrem Zusammenhang diskutieren. Erstens zeigen wir, welches Verständnis von ökonomischer Bildung die Autoren bzw. Autorinnen ihrer Untersuchung explizit zugrunde legen. Zweitens stellen wir dieses Verständnis den Inhalten und Konzeptionen der jeweils verwendeten Diagnoseinstrumente gegenüber. Diese Vorgehensweise erlaubt uns, verschiedene Argumentationslinien darzustellen, die innerhalb der Studien vertreten werden und sie auf ihre Kohärenz zu überprüfen.

Für diese Analyse orientierten wir uns an den Vorarbeiten von Reinhold Hedtke (2015), der zwei Pole von ökonomischer Bildung unterscheidet. Die Pole ‚Sozioökonomische Bildung‘ und ‚Ökonomistische Bildung‘ sind zwar als Idealtypen zu verstehen, nehmen aber im gesellschaftspolitischen Diskurs eine wesentliche Rolle ein (vgl. Kap. 2). Charakteristisches Kennzeichen einer ‚ökonomistischen Bildung‘ ist die strikte Disziplinorientierung an der Standardökonomik, deren Erkenntnisinteresse als Bildungsgegenstand gilt, mit dem Bildungsziel das Denken und Handeln zu ökonomisieren. Das bedeutet, um ökonomisch zu denken und zu handeln, bedarf es einer Verinnerlichung von spezifischen Denkmustern, die der Effizienzsteigerung zur Reduktion von Knappheit dienen. Wirtschaft steht dabei in keinem Kontext zur Gesellschaft, sondern wird als davon unabhängiges System mit immanenten Regeln betrachtet.

Der Typus ‚sozioökonomische Bildung‘ hingegen versteht den Bildungsgegenstand Wirtschaft als gesellschaftlich eingebettet und ist interdisziplinär in seiner Wissenschaftsorientierung. Dieser Ansatz soll Schüler/innen befähigen, wirtschaftliche Prozesse in ihrem sozialen und politischen Kontext zu begreifen. Damit ermöglicht er ökonomische Handlungen und deren Konsequenzen, nicht nur auf die eigene Person

zu beziehen, sondern stellt sie immer auch in ihren gesellschaftlichen Zusammenhang. In ihm kommt die Prämisse der kritischen Bildung zum Tragen, die die ‚ökonomistische Bildung‘ vernachlässigt (vgl. Hedtke 2015).

Zwischen den beiden Idealtypen lassen sich die Konzeptionen der Studienautorinnen und -autoren, die Unterschiede, aber auch Gemeinsamkeiten zu einem der Extrempole zuweisen, einordnen.

4.2 Was ist unter ökonomischer Bildung zu verstehen und welche Ziele verfolgt sie?

Die Studie von Brandlmaier et al. (2006) leistet als einzige der uns vorliegenden Studien eine umfassende theoretische Auseinandersetzung mit dem Begriff der ökonomischen Bildung. Wie die Autorinnen und Autoren selbst im Vorwort anmerken, sei das Verständnis von ökonomischer Bildung und deren Evaluierung von unterschiedlichen Definitionen gekennzeichnet (vgl. Brandlmaier et al. 2006: 7). Theoretisch beziehen sie sich auf die Arbeiten von Klaus Beck und Hans-Jürgen Albers. Albers verfolgt einen lebenssituationsorientierten Ansatz, in dessen Zentrum die Handlungsfähigkeit der Schüler/innen in den als ökonomisch geprägt verstandenen Lebenssituationen steht. Diese Handlungsfähigkeit definieren sie als bedeutendste Zielkategorie ökonomischer Bildung (vgl. ebd.: 31). Für die Entwicklung ihres Diagnoseinstruments orientierten sie sich primär an dem von Klaus Beck (1989 zit. nach Brandlmaier et al. 2006: 28 ff.) entwickelten Modell der ökonomischen Bildung. In seinem Verständnis lässt sich der ökonomische Bildungsgrad einer Person anhand von drei Dimensionen feststellen:

- Dimension ökonomische Einstellungen
 - Dimension ökonomisches Wissen und Denken
 - Dimension ökonomisch-moralische Reflexionsfähigkeit
- Beck 1989 zit. nach Brandlmaier et al. 2006: 28 ff.

Die letzte Dimension, jene der moralischen Reflexionsfähigkeit soll verhindern, dass ein „Wirtschaftskrimineller mit einer positiven wirtschaftlichen Einstellung und einer hohen geistigen Leistung [...] als umfassend gebildeter Bürger gilt“ (Brandlmaier et al. 2006: 30). Es ist überraschend, dass die Autorinnen und Autoren die Reflexionsfähigkeit in den Bereich der „Einstellungen und Interessen“ eingliedern (ebd.: 33), nachdem sie ihre Relevanz mit einem derartig plastischen Beispiel verdeutlicht haben.

Ausgehend von den Arbeiten von Albers und Beck definieren die Autoren ökonomische Bildung als:

„[...] jene[n] Teilbereich der Bildung [...], der zur erfolgreichen Bewältigung der ökonomisch ge-

prägten Lebenssituationen im privaten, beruflichen und gesellschaftlichen Bereich befähigt und sich aus den drei Bereichen ‚Wissen und Verständnis‘, ‚Fertigkeiten‘ und ‚Einstellungen und Interessen‘ zusammensetzt“ (Brandlmaier et al. 2006: 33).

Diese Definition greift die Studie zur ökonomischen Kompetenz von Abschlussklassen in den Schultypen AHS und HAK wortwörtlich auf. Die Studienautorin Greimel-Fuhrmann ordnet den ökonomisch geprägten Lebenssituationen konkrete Rollen zu. Hierfür unterscheidet sie die Rollen: Konsument/in, Erwerbstätige/r, Steuerzahler/in und Bürger/in. Diese Rollen vereint sie unter dem Begriff des „*economic citizen*“ (Greimel-Fuhrmann 2013: II). Einzig die Rolle des Bürgers bzw. der Bürgerin konkretisiert die Autorin mit dem Zusatz, dass diese/r durch Wahlentscheidungen die Wirtschaftspolitik mitgestaltet (vgl. ebd.: III). Warum der/die Steuerzahler/in explizit als eigene Rolle angeführt ist und andere, wie jene des Transferempfängers bzw. der Transferempfängerin fehlen, bleibt unbeantwortet. Auch in den späteren Studien zur ökonomischen Bildung, die in Zusammenarbeit mit der Autorin entstanden sind, gilt als Zielsetzung die erfolgreiche Bewältigung ökonomisch geprägter Lebenssituationen bzw. Anforderungen, die sie diesen Rollen zuschreibt (vgl. Greimel-Fuhrmann 2016; Greimel-Fuhrmann et al. 2016; Rumpold & Greimel-Fuhrmann 2016). Ob die Auswahl der Lebenssituationen dem Verständnis einer sozioökonomischen Bildung entsprechen und wann sie als erfolgreich bewältigt beurteilt werden, können wir erst im Zusammenhang mit der Analyse der jeweiligen Diagnoseinstrumente aufzeigen, da die Autorinnen und Autoren selbst dazu keine Angaben machen.

Der Umgang mit Geld scheint im Verständnis der Autorinnen und Autoren ein wesentlicher Bestandteil ökonomischer Bildung zu sein. Fünf der hier diskutierten Studien widmen sich zentral dieser Thematik (vgl. Köppel et al. 2009; Greimel-Fuhrmann 2013; Greimel-Fuhrmann 2014; Greimel-Fuhrmann 2015; Beer et al. 2017). Anstatt konkrete Zielsetzungen und Inhalte zu definieren, merkt Greimel-Fuhrmann (2014: II f.) an, dass der Begriff unklar sei. Man wisse nicht, ob es eine eigene Kompetenzdimension oder ein Teil von ökonomischer Kompetenz sei. Das müsste weiter untersucht werden. Die Relevanz dieser begrifflichen Abgrenzung und damit die Frage, ob Finanzkompetenz nun eine eigene Dimension sei oder nicht, ist unter dem Aspekt der fehlenden Bildungsziele eher nebensächlich. Auch Köppel et al. (2009) haben Schwierigkeiten den jeweiligen Untersuchungsgegenstand zu definieren. In der Untersuchung zum wirtschaftlichen Verständnis und Risikoverhalten von Schülerinnen und Schülern versuchen sie den Begriff ‚wirtschaftliches Verständnis‘ zu konkretisieren. In einem ersten Ansatz definieren

sie wirtschaftliches Verständnis „[...] als einer von vielen Begriffen, der für die Beschreibung von unternehmerischen Eigenschaften bzw. die Schaffung von Gründungskompetenz verwendet wird“ (Köppel et al. 2009: 66). Diese Verkürzung auf den unternehmerischen Bereich diskutieren sie nicht weiter, entscheiden sich aber später für die weitere Untersuchung, den Begriff breiter zu fassen, indem sie diesen als „Verständnis über die Funktionsweise wirtschaftlicher Zusammenhänge“ (ebd.: 67) definieren. Wirtschaftliche Zusammenhänge zu verstehen gilt auch in der ibw-Studie zu den Wirtschaftskennntnissen von Maturantinnen und Maturanten als das wesentliche Bildungsziel, wobei der Autor hier zusätzlich die Handlungsorientierung und Praxistauglichkeit des erworbenen Wissens betont (vgl. Freundlinger 1992).

In den anderen Studien gibt es keine konkreten Definitionen. Das trifft auf die Studien von Katschnig & Hanisch (2004) und Schmid (2006) zu.

Es zeigt sich also, dass, sofern überhaupt eine Definition vorliegt, innerhalb der Studien ähnliche Positionen vertreten werden, was das Verständnis von ökonomischer Bildung betrifft. Handlungsorientierung und ökonomisch geprägte Lebenssituationen sind dabei Schlüsselbegriffe. Dadurch rücke die Lebenswelt der Schüler/innen in den Mittelpunkt ökonomischer Bildungsprozesse. Wir wollen nun in einem nächsten Schritt zeigen, wie dieser Anspruch erfüllt wird und welche der ökonomisch geprägten Lebenssituationen innerhalb der Erhebungsinstrumente Platz finden.

4.3 Wie (ver)misst man ökonomische Bildung?

Wir wollen an dieser Stelle nicht die Frage beantworten, ob man das Ergebnis von ökonomischen Bildungsprozessen wirklich mit Hilfe eines standardisierten Testinstruments beurteilen kann. In der folgenden Ergebnisdarstellung orientieren wir uns an den von Beck 1989 (zit. nach Brandlmaier et al. 2006: 28 ff.) entwickelten Modell von ökonomischer Bildung, ohne diese Konzeption selbst zum Gegenstand unserer Kritik zu machen. Bei der Entwicklung der Diagnoseinstrumente finden sich von den drei Dimensionen, die Dimension Wissen und Denken sowie die Dimension Interesse und Einstellungen wieder. Die Dimension der ökonomisch-moralischen Reflexionsfähigkeit ist in keiner Studie ein Bestandteil der Messinstrumente. Schon dies schließt soziale Verantwortung aus den Erhebungsinstrumenten aus.

Dimension Wissen und Denken

Das Fundament der Diagnoseinstrumente ist in allen Studien die Dimension Wissen und Denken. Sie ist damit der zentrale Bezugsrahmen für die Beurteilung

der ökonomischen Kompetenzen der Schüler/innen und soll – wie Rumpold und Greimel-Fuhrmann (2016) betonen – valide, objektive und reliable Messergebnisse liefern. Die Erfüllung dieser Anforderungen bedarf einer Bestimmung der wesentlichen Wissensbereiche. Dafür bedienen sich alle Studien ähnlicher Verfahren wie der Analyse von GW-Lehrplänen und Schulbüchern, Interviews mit Expertinnen und Experten, Lehrpersonen und/oder Schülerinnen und Schülern und die Einbeziehung bestehender Diagnoseinstrumente.

Der Test of Economic Literacy (TEL, Soper & Brenneke 1981) ist der einflussreichste Bezugspunkt. Dieser wurde in den 1980er Jahren vom Council for Economic Education in den USA für die standardisierte Messung ökonomischer Bildung entwickelt. Klaus Beck und Volker Krumm übersetzten und adaptierten diesen Test für den deutschen Sprachraum. Bekannt ist er unter dem Namen Wirtschaftskundlicher Bildungstest (WBT). Alle Studien, die Angaben zu der Herkunft ihrer Testitems machen, entnahmen in adaptierter Form Fragestellungen aus dem WBT (siehe Katschnig & Hanisch 2004, Brandlmaier et al. 2006, Greimel-Fuhrmann et al. 2015, Rumpold & Greimel-Fuhrmann 2016). Die internationale Vergleichsstudie von Katschnig und Hanisch (2004) bezieht sogar zehn der zwölf verwendeten Fragestellungen aus dem WBT ein. In den anderen Studien ist der Anteil geringer. Eine aktuelle Analyse des TEL, das englischsprachige Pendant zum WBT, kommt zum Ergebnis, dass er „[...] ein thematisch eingeschränkter und in relativer Distanz zu lebenspraktischen Problemlagen angelegter Test mit entsprechend begrenzt reichender Validität“ (Bank & Krahl 2015: 27) sei. Diese Problematik greift keine der hier angeführten Studienautorinnen oder -autoren auf. Testkritische Ansprüche wie Trennschärfe und Aufgabenschwierigkeit bleiben oft unberücksichtigt. So übernahmen die Autorinnen der Studie zum Wirtschaftswissen von Schülerinnen und Schülern in berufsbildenden Schulen Testitems aus der PISA-Erhebung zur Financial Literacy aus dem Jahr 2012. Ihre Untersuchungsgruppe sind Schüler/innen aus den Abschlussklassen der HAK und HLW, also junge Erwachsene kurz vor der Matura (vgl. Greimel-Fuhrmann et al. 2015), während die PISA-Testung für 15-jährige Schüler/innen konzipiert wurde (vgl. OECD 2014). Dementsprechend ist das Niveau der Aufgaben⁸ für die Untersuchungsgruppe nicht angemessen und die sehr guten Testergebnisse bei diesen Fragestellungen wenig aussagekräftig.

⁸ Die Schüler/innen mussten jeweils entscheiden, ob die Versicherungskosten steigen, sinken oder gleichbleiben, wenn Stefan sein Motorrad durch ein stärkeres Neues ersetzt, in einer anderen Farbe lackiert und er zwei Unfälle verursacht hat (vgl. Greimel-Fuhrman et al. 2014: VII).

Bis auf die von Greimel-Fuhrmann 2014 rezipierte Untersuchung ihrer Masterstudierenden, verwenden alle Studien hauptsächlich Single- und/oder Multiple-Choice Aufgaben mit unterschiedlich vielen Antwortmöglichkeiten (2 bis 6 Alternativen). Insbesondere Single-Choice Aufgaben erhöhen die Ratewahrscheinlichkeit und somit auch die Gefahr einer Verzerrung der Testergebnisse (vgl. Bühner 2011: 117f.). Angaben dazu und zu den konkreten Testsituationen fehlen. Die Aufgabeschwierigkeiten der vorhandenen Fragen liegen überwiegend in den ersten beiden Anforderungsbereichen. Es werden also primär Reproduktions- und einfache Transferleistungen überprüft.

Die Diagnoseinstrumente ähneln sich nicht nur hinsichtlich der Aufgabenformate und der Anforderungsbereiche, sondern auch in ihrem inhaltlichen Bezugsrahmen. Während die anderen Studien keine expliziten Angaben machen, legt eine Untersuchung ihre fachliche Perspektive offen:

Das wirtschaftstheoretische Fundament dafür [für die Bestimmung der Inhaltsbereiche – eigene Anmerkung] bildet ein klassisches bzw. neoklassisches Wirtschaftsverständnis, da dieses die gegebene Wirtschaftsordnung sowie die wirtschaftspolitische Diskussion am besten abbildet. Wenngleich die klassische Wirtschaftstheorie das wirtschaftliche Handeln der Wirtschaftssubjekte sicherlich nicht restlos erklären kann und daher aus didaktischen Überlegungen weitere Ansätze einbezogen werden könnten [...], stellt sie die naheliegende wirtschaftstheoretische Grundpositionierung dar (Rumpold & Greimel-Fuhrmann 2016: 125).

Die Argumentationslogik zeigt, dass sich die Autorinnen und Autoren sehr wohl über Unzulänglichkeiten der Standardökonomik bewusst sind und sogar in ihrer Überlegung auf andere Erklärungsansätze hinweisen. Um die inhaltliche Kohärenz des eigenen Diagnoseinstruments zu wahren, ergreifen sie diese Möglichkeit nicht. Die in sich geschlossene Logik der Standardökonomik spiegelt sich in der inhaltlichen Konzeption der eigenen Diagnoseinstrumente wider. Das System ‚Wirtschaft‘ bestehend aus den Einheiten Staat, Haushalt, Unternehmen und Ausland ist darin mit jeweils einer Frage zu den Austauschbeziehungen in den Kategorien Leistungen, Markthandeln, Konsumverhalten und Einkommen abgebildet (vgl. ebd.). Dieses traditionelle und verkürzte Modell des Wirtschaftskreislaufs ist zwar nützlich, um makroökonomische Zusammenhänge darzustellen, aber dessen Verständnis allein kann nicht Zielsetzung von ökonomischer Bildung sein. Innerhalb des volkswirtschaftlichen Kreislaufmodells sind die darin vorkommenden Institutionen als Gegebenheiten ohne Entstehungs- oder Entwicklungsgeschichte abgebildet. Haushalte

und Unternehmen sind immer als zwei voneinander getrennte Einheiten dargestellt. Familienunternehmen beispielsweise finden in dieser Darstellung keinen Platz. Alle ökonomische Aktivitäten, wie Hausarbeit oder ehrenamtliche Tätigkeiten, die nicht mit einem Geld- oder Güterfluss verbunden sind, bleiben völlig außen vor (vgl. Piorkowsky 2015: 227). Letztendlich sind die darin stattfindenden wirtschaftlichen Prozesse isoliert, außerhalb jeglicher gesellschaftlicher, geographischer, historischer und politischer Einbettung, dargestellt. Als Grundproblem dieses Systems und seiner einzelnen Einheiten, gilt „[...] wie man knappe Ressourcen am besten nutzen kann“ (Greimel-Fuhrmann et al. 2015: VII).

Neben abstrakten und künstlichen Wirtschaftsmodellwelten finden sich in den Diagnoseinstrumenten ideologisch aufgeladene Fragestellungen. Das folgende Beispiel zeigt, wie durch die Wahl der Namensgebung und der damit verbundenen Konsequenzen ein düsteres Bild gezeichnet wird, wenn Jugendliche ‚unüberlegt‘ in die Wirkungsweise des Marktes eingreifen.

„Stellen Sie sich vor, die Jugendorganisation ‚Tiger-Clan‘ schlägt vor, den Mindestlohn von Jugendlichen zu erhöhen. Welche Auswirkung würde diese Erhöhung höchstwahrscheinlich auf den Lohn und die Beschäftigung von Jugendlichen in einer Marktwirtschaft haben?“ (Brandlmaier et al. 2006: 315)⁹.

Diese kontextlose Fragestellung lässt sich eigentlich nicht beantworten, da die dafür notwendigen Angaben, wie beispielsweise zur konjunkturellen Situation, fehlen. In der Auffassung der Autorinnen und Autoren lässt sie sich dennoch lösen: Die Löhne steigen, während die Beschäftigung als Folge der Lohnerhöhung sinkt. Diesen Mechanismus erklären sie damit, dass die von den Jugendlichen geforderte Lohnerhöhung über dem Marktpreis ihrer Arbeitskraft liegt. Deshalb würden sie durch eine günstigere Alternative, wie Maschinen oder ältere Arbeitskräfte ersetzt (vgl. ebd.: 315). Nur unter diesen spezifischen Modellannahmen, kann diese Antwort als richtig gewertet werden. Würde man die keynesianische Perspektive einnehmen, gelte die Antwort als falsch, da hier von einem potentiellen Beschäftigungszuwachs durch ansteigenden Konsum ausgegangen wird. Anstelle von vermeintlichen Wissens- und Verständnisfragen, finden sich ideologisch¹⁰ aufgeladene Fragestellungen wieder, die anhand ökonomischer Glaubenssätzen bewertet werden, was auch aus wirtschaftswissenschaftlicher Seite völlig unzulässig ist.

⁹ Hierbei handelt es sich übrigens um eine adaptierte Fragestellung aus dem WBT (vgl. Brandlmaier et al.: 298).

Schüler/innen lernen also, eine spezifische Anschauung zu teilen, die propagiert, dass es besser ist, die Kräfte der freien Marktwirtschaft zu akzeptieren, während der Gebrauch des politischen Mitgestaltungsrechts negative Konsequenzen zur Folge hat. Fragen wie Gesellschaft und Politik mit der zunehmenden Technologisierung der Arbeitswelt umgehen wollen, und ob es gerecht ist, dass, wie hier suggeriert wird, ältere Arbeitskräfte einen geringeren Lohn erhalten, werden nicht gestellt, sondern dienen als Begründung für die ‚korrekte‘ Antwort.

Die Themen Inflation, Wechselkurse sowie Import und Export kommen in allen Studien in ähnlicher Form vor. Prominent vertreten sind auch Definitionsfragen zu Unternehmensformen und Verständnisfragen in Bezug auf das Wirtschaftswachstum. Einen kritischen Bezug sucht man vergeblich. Anstatt Aufgabenstellungen, die sich an den realen komplexen Lebenssituationen der Lernenden orientieren, enthalten die Diagnoseinstrumente vereinfachte Modellbeispiele aus VWL- und BWL-Lehrbüchern, die nur dann als richtig gelöst bewertet werden, wenn die Schüler/innen die erforderliche ideologische Anschauung einnehmen. Höhere Anforderungsbereiche, die einer kritischen Reflexion bedürftigen, sind kaum vertreten. Gelungene ökonomische Bildung reduziert sich nach diesem Verständnis auf das Teilen einer einzigen Weltanschauung.

Dimension Interesse und Einstellungen

Die Autorinnen und Autoren der Studien sehen einen kausalen Zusammenhang zwischen den Dimensionen Wissen und Denken sowie Interesse und Einstellungen. Zuwächse in der kognitiven Dimension führen zu einer positiveren Einstellung und einem höheren Interesse (vgl. ebd.: 29 f.), so lautet die Annahme. Im Umkehrschluss führe aber eine positive Einstellung nicht automatisch zu einer höheren Leistung in der Dimension Wissen und Denken (vgl. ebd.: 30).

Demzufolge ist diese Dimension, außer in der Studie von Katschnig & Hanisch (2004), ein mehr oder weniger großer Bestandteil der jeweiligen Diagnoseinstrumente. Das Interesse der Schüler/innen an wirtschaftlichen Themen erfassen alle Studien mittels einer mehrstufigen Skala. Spezifische Fragen zur Einstellung stellen die Untersuchungen von Brandlmaier et al. (2006), Köppel et al. (2009), Greimel-Fuhrmann (2014) und Rumpold & Greimel-Fuhrmann (2016). Je nach Untersuchungsdesign variieren die Themen-

¹⁰ Ideologie definieren wir als ein System von Überzeugungen, das unser Verständnis der Welt widerspiegelt. Als Glaubenssysteme dienen Ideologien der Etablierung und Aufrechterhaltung von Macht (vgl. Thompson 1990).

felder, die von der Einstellung zu unternehmerischer Selbstständigkeit, Globalisierung, Konsum, Risiko bis zur Wirtschaft im Allgemeinen reichen.

In der Studie zum Wirtschaftswissen in der Sek. I von Rumpold & Greimel-Fuhrmann (2016) müssen sich die Schüler/innen entlang einer fünfteiligen Skala von „hoher Zustimmung“ hin zu „geringer Zustimmung“ positionieren. Eine ablehnende Haltung zu den vorgegebenen Aussagen können die Schüler/innen nicht einnehmen. Demnach können sie nur zustimmen, dass die Löhne und Gehälter sowie die Preise in unserer Wirtschaft „fair“ seien, Steuergerechtigkeit herrsche und „man in unserer Wirtschaft gut leben kann“ (Greimel-Fuhrmann et al. 2016: 255). Zahlreiche weitere Beispiele zeigen eine eindeutig wirtschaftsliberale Grundpositionierung der Autoren und Autorinnen. Trotzdem stellen die Diagnoseinstrumente den Anspruch, objektive Daten zu liefern.

5 Fazit: Unter dem Deckmantel der ökonomisch geprägten Lebenssituationen ...

... verbergen sich in den untersuchten Arbeiten Konzeptionen, die dem Typus der ‚ökonomistischen Bildung‘ sehr nahekommen. Wer ökonomische Bildung als das Antrainieren einer ökonomischen Perspektive, insbesondere aus der Volkswirtschaftslehre und der Betriebswirtschaftslehre versteht, entwickelt auch Diagnoseinstrumente konform dieser Auffassung. Erst wenn die Schüler/innen es schafften, diese Perspektive einzunehmen und zu verinnerlichen, hätten sie ihre ökonomische Kompetenz bewiesen. Gleichzeitig wird diese singuläre Perspektive in den Erhebungsinstrumenten nicht offengelegt. Damit werden für die Testpersonen unsichtbar Theoriepräferenzen schon in der Fragestellung verankert. Dies ist sowohl aus fachwissenschaftlicher wie aus fachdidaktischer Perspektive illegitim.

Ökonomische Bildung wird zur „ökonomischen Überlebensfrage“ (Brandlmaier et al. 2006: 320), die präventiv gegen weitere Finanz- und Wirtschaftskrisen wirkt. Denn diese sei auf das „[...] mangelnde Verständnis der Kapitalmarktteilnehmer/innen“ (Köppel et al. 2009: 65) zurückzuführen, die, und das ist „mit empirischen Daten belegt [...], in Finanzprodukte investiert haben, die sie – zum Teil aufgrund ihrer Komplexität – nicht gänzlich verstehen“ (Greimel-Fuhrmann 2013: I). Oder anders formuliert: Ökonomische Bildung mutiert zu einer Glaubensfrage. Die Frage, ob die entsprechenden Finanzinstrumente nicht auch politisch regulierbar wären, dürfen dabei gar nicht gestellt werden, weil Wirtschaft erst gar nicht als gesellschaftlich bzw. demokratisch eingebettet verstanden wird. Demnach müsse ökonomi-

sche Bildung im Sinn der ‚Finanzkompetenz‘ gestärkt und im Idealfall curricular als eigenes Fach, verankert werden, wie den von den Autorinnen und Autoren angestrebten Pressemeldungen zu entnehmen ist. Geographische und andere sozialwissenschaftliche Perspektiven gelten als Distraktoren innerhalb dieser Konzeptionen (vgl. Retzmann et al. 2010: 17). Jedoch kann das Zusammenwirken von geographischen und ökonomischen Perspektiven den Anspruch auf „inhaltliche [...] Mehrperspektivität und Pluralismus“ (Fridrich & Hofmann-Schneller 2017: 56) erfüllen und den Stellenwert des Unterrichtsfachs GW stärken. In diesem Zusammenhang gibt es noch erheblichen fachdidaktischen Forschungsbedarf.

Vermutet werden darf, dass hinter den jeweiligen Argumentationslinien auch handfeste Partikularinteressen (wie der Arbeitsmarkt von Wirtschaftspädagoginnen und -pädagogen und der Finanziers, d.h. der Interessensvertretungen der Wirtschaft) stecken, die mit keinem Wort erwähnt werden. Die Untersuchungsinstrumente diagnostizieren mangelnde Wirtschaftskenntnisse für alle Untersuchungsgruppen. Der Anteil an ökonomischen Bildungsinhalten in den Berufsbildenden Mittleren und Höheren Schulen mit einem wirtschaftskundlichen Schwerpunkt ist deutlich höher. Trotzdem lassen sich keine signifikanten Unterschiede bei den Testergebnissen zwischen den Schultypen BMHS und AHS feststellen (vgl. Greimel-Fuhrmann 2013: VII). Dabei stellen die Studien die Fachkonstruktion in GW in Frage, ohne dass die entwickelten Evaluierungsinstrumente der Autorinnen und Autoren empirische Belege liefern, die diese Forderungen untermauern könnten. In diesem Zusammenhang müssen derartige Postulate, die auf eine curriculare Verstärkung ökonomischer Bildungsinhalte drängen, überdacht werden. Es zeigt sich, dass ökonomische Bildung nur als Denken in spezifischen, entkontextualisierten Modellen und Kausalzusammenhängen verstanden, messbar gemacht wird. Die Wiedergabe von Definitionen und einfachen kausalen Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen lässt sich zwar gut operationalisieren, aber ökonomische Bildung als Allgemeinbildung verstanden, dient dem Ziel, die Entwicklung zu „mündigen und handlungsfähigen Persönlichkeiten“ zu fördern (Brandlmaier et al. 2006: 17). Dieses Ziel entzieht sich einer standardisierten Evaluierung, zumindest in den vorliegenden Untersuchungen.

Zusammenfassend stellen wir fest, dass

- bis auf eine Studie keine Untersuchung in einem prominenten Publikationsorgan publiziert wurde.
- die angewandten Forschungsdesigns mit den breiten Bildungszielen nicht kompatibel sind, da sie die Wirtschaftskenntnisse einer ‚mündi-

gen und handlungsfähigen Person‘ nicht adäquat operationalisieren.

- die Untersuchungen die Einstellungen der Schüler/innen zu wirtschaftlichen Themen unzureichend abbilden und eine Ablehnung oder die Konstruktion von Alternativen gar nicht erst zulassen.
- ökonomisch geprägte Lebenssituationen nicht aus den Lebenswelten der Schüler/innen, sondern ausgehend von dem monoparadigmatischen wissenschaftlichen Bezugsrahmen, abgeleitet werden.
- innerhalb der Fragestellungen ideologische Grundannahmen verankert sind, die dem Stand der Wissenschaft widersprechen.

Es ergibt sich somit ein Bild einer theoretisch schwach fundierten, empirisch nicht validen Datenbasis, die erhebliche wissenschaftsethische Defizite aufweist. Die Ergebnisse der ökonomischen Bildung kann man damit wohl nicht vermessen. Vermessen ist hingegen, mit Hinweis auf diese Ergebnisse nach einer monoparadigmatischen wirtschaftlichen Bildung zu verlangen.

Dank

Wir danken zwei anonymen Gutachtern für ihre hilfreichen Kommentare und Verbesserungsvorschläge sowie dem Open AccessFund der Universität Salzburg für die Unterstützung dieser Publikation.

6 Literatur

- Bank, V. & D. Krahl (2015): Vier Versuche zur Vermessung der Ökonomischen Bildung. Der Test of Economic Literacy im Wandel der Zeit. In: Berichte aus der Berufs- und Wirtschaftspädagogik 12, 2–31.
- Beer, R. et al. (2017): Sparen, konsumieren und Schulen machen – Kinder in der Volksschule. In: Erziehung und Unterricht. Finanzerziehung in der Grundschule 167/30–4, 194–202.
- BMB (2000): Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen, Fassung vom 28.12.2017. <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/Bundesnormen/10008568/Lehrpl%c3%a4ne%20e%2%80%93%20allgemeinbildende%20h%c3%b6here%20Schulen%2c%20Fassung%20vom%2021.04.2018.pdf> (21.4.2018).
- BMBF (2014): Lehrplan der Polytechnischen Schulen. https://www.edugroup.at/fileadmin/DAM/Gegenstandsportale/Polytechnische_Schule/PTSLehrplan-2012_Auflage_9_2014.pdf (21.4.2018).
- BMBF (2015): Grundsatzertlass zum Unterrichtsprinzip Wirtschafts- und Verbraucher/innenbildung. https://www.bmb.gv.at/ministerium/rs/2015_15_de.pdf?5te8i2 (21.4.2018).
- BMUKK (2012): Verordnung der Bundesministerin für Unterricht Kunst und Kultur, mit welcher die Lehrpläne der Volksschule und der Sonderschulen erlassen werden. https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_vs_gesamt_14055.pdf?61ec07 (13.6.2017).
- BMUKK (2014a): Lehrplan für die Handelsakademien. https://www.hak.cc/files/syllabus/Lehrplan_HAK_2014.pdf (16.5.2018).
- BMUKK (2014b): Lehrplan für die Handelsschule. https://www.hak.cc/files/syllabus/Lehrplan_HAS_2014.pdf (16.5.2018).
- Brandlmaier, E. et al. (2006): Ökonomische Bildung von Schüler/innen Allgemeinbildender Höherer Schulen. Wien: Facultas.
- Bühner, M. (2011): Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion. 3., aktualisierte und erweiterte Auflage., München: Pearson Studium.
- Die Presse (2017): WU-Studie: Blankes Konto und kaum Finanzwissen, 13.12.2017. https://diepresse.com/home/wirtschaft/economist/5337599/WUStudie_Blankes-Konto-und-kaum-Finanzwissen-bei-Jugendlichen (21.4.2018).
- Eder-Kornfeld, R. (2016): Es hapert mit der Finanzbildung. In: Wiener Zeitung, 25.05.2016. https://www.wienerzeitung.at/nachrichten/wirtschaft/oesterreich/820998_Eshapert-mit-der-Finanzbildung.html (21.4.2018).
- Engartner, T. (2010): Didaktik des Ökonomie- und Politikunterrichts. Paderborn: Schöningh UTB.
- Freundlinger, A. (1992): Wirtschaftskennntnisse von Maturanten. (= Schriftenreihe Nr. 88, Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft). Wien: Eigenverlag.
- Fridrich, C. & M. Hofmann-Schneller (2017): Positionspapier „Sozioökonomische Bildung“. In: GW-Unterricht 145, 54–57.
- Gaulhofer, K. (2015): Bildung: Keine Ahnung von der Wirtschaft. In: Die Presse.com, 23.12.2015. https://diepresse.com/home/wirtschaft/economist/4893444/Bildung_Keine-Ahnung-von-der-Wirtschaft (21.4.2018).
- Greimel-Fuhrmann, B. (2013): “Don’t know much about economics and business“ Economic and financial literacy als wesentliche jedoch vernachlässigte Bildungsziele. In: wissenplus 4, I–VIII.
- Greimel-Fuhrmann, B. (2014): Finanzkompetenz – nicht genügend. Überlegungen zum Konstrukt Finanzkompetenz auf der Basis empirischer Befunde. In: wissenplus 4, I–VIII.
- Greimel-Fuhrmann, B. (2015): Wie Jugendliche mit ihrem Geld umgehen – empirische Befunde und ihre Implikationen für die Finanzbildung. In: wissenplus 5, 36–41.
- Greimel-Fuhrmann, B. et al. (2015): Was Schüler/innen berufsbildender Schulen über Wirtschaft wissen. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung an Handelsakademien und höheren Bundeslehranstalten für wirtschaftliche Berufe. In: wissenplus 3, V–VIII.

- Greimel-Fuhrmann (2016): „Wenn ich an Wirtschaft denke ...“ Was Jugendliche in der Sekundarstufe I über Wirtschaft denken und wissen. In: wissenplus – Sonderausgabe Wissenschaft 34/1, 17–21.
- Greimel-Fuhrmann, B. et al. (2016): Befunde und Desiderata zur Wirtschaftsbildung österreichischer Mittelschüler/innen. In: Wirtschaftspolitische Blätter 63/1, 249–263.
- Hedtke, R. (2008): Konzepte ökonomischer Bildung. http://www.uni-bielefeld.de/soz/ag/hedtke/pdf/hedtke_konzepte-oek-bildung_2007.pdf (31.10.2017).
- Hedtke, R. et al. (2010): Für eine bessere ökonomische Bildung! Kurzexpertise zum Gutachten „Ökonomische Bildung an allgemeinbildenden Schulen Bildungsstandards und Standards für die Lehrerbildung im Auftrag des Gemeinschaftsausschusses der Deutschen Gewerblichen Wirtschaft. https://www.leuphana.de/fileadmin/user_upload/lehrgebiet/bwp/files/expertise.pdf (21.4.2018).
- Hedtke, R. (2015): Sozioökonomische Bildung als Innovation durch Tradition. In: GW-Unterricht 140, 18–38.
- Karpe, J. (2008): Institutionenökonomische Bildung. In: R. Hedtke & B. Weber (Hrsg.): Wörterbuch. Ökonomische Bildung. Frankfurt a. M.: Wochenschau Verlag, 174–176.
- Katschnig, T. & G. Hanisch (2004): Wirtschaftswissen von Maturant/inn/en im internationalen Vergleich. Eine empirische Studie in den Ländern Österreich, Deutschland, Tschechien und Ungarn. In: Kirchler, E. (Hrsg.): Ökonomische Bildung von Schüler/innen Allgemeinbildender Höherer Schulen, Wien: Facultas, 325–353.
- Kompatscher, S. (2011): „Fach Wirtschaft und Geographie ist Fehlkonstruktion“. In: DiePresse.com, 09.10.2011. <https://diepresse.com/home/wirtschaft/economist/699481/Fach-Wirtschaft-und-Geographie-ist-Fehlkonstruktion> (21.4.2018).
- Köppel, T. et al. (2009): Wirtschaftliches Verständnis und Risiko: Eine empirische Studie über den Zusammenhang zwischen wirtschaftlichen Verständnis und Risiko Jugendlicher. In: Festschrift des 3. Österreichischen Wirtschaftspädagogik-Kongress. Wien: Manz Verlag, 63–71.
- Krol, G.-J. (2001): ‘Ökonomische Bildung’ ohne ‘Ökonomik’? https://www.sowi-online.de/journal/2001_1/krol_oekonomische_bildung_ohne_oekonomik.html (21.4.2018).
- Kruber, K.-P. (2008): Kategoriale ökonomische Bildung. In: R. Hedtke & B. Weber (Hrsg.): Wörterbuch. Ökonomische Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 187–190.
- Neue Volkspartei & Freiheitliche Partei Österreichs (2017): Zusammen. Für unser Österreich. Regierungsprogramm 2017-2022. <https://www.oevp.at/download/Regierungsprogramm.pdf> (21.4.2018).
- OECD (2014): PISA 2012 Results: Students and Money: Financial Literacy Skills for the 21st Century. (Volume VI). Pisa: OECD Publishing.
- Pichler, H. et al. (2017): Der fachdidaktische Grundkonsens 2.0 in der Verbundregion Nordost. Perspektiven einer zukunftsfähigen Orientierungshilfe im GW-Unterricht. In: GW-Unterricht 146, 60–62.
- Piorokowsky, M.-B. (2015): Alltag und Ökonomie – Alltags- und Lebensökonomie. Eine neue Konzeption der ökonomischen Grundbildung. In: Spieker, M. (Hrsg.): Ökonomische Bildung, Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag, 225–252.
- Reardon, J. (2017): Foreword: Why economics needs its own reformation: 95 theses. In: International Journal of Pluralism and Economics Education 8/4, 319–329.
- Retzmann, T. et al. (2010): Ökonomische Bildung an allgemeinbildenden Schulen. Bildungsstandards. Standards für die Lehrerbildung. Essen/Lahr/Kiel, Im Auftrag vom Gemeinschaftsausschuss der deutschen gewerblichen Wirtschaft. https://bankenverband.de/media/files/Oekonomische_Bildung_an_allgemeinbildenden_Schulen.pdf (21.4.2018).
- Rumpold, H. & B. Greimel-Fuhrmann (2016): Wirtschaftswissen in der Sekundarstufe I. Entwicklung eines Erhebungsinstruments für die Zielgruppe von Schüler/inn/n der achten Schulstufe. In: Zeitschrift für ökonomische Bildung 5, 119–149.
- Schmid, K. (2006): Kenntnisse zum Themenkomplex internationaler Wirtschaft. Ergebnisse des ibw-Tests von SchulabsolventInnen der Sekundarstufe II. In: ibw-Mitteilungen 4. Quartal, 1–13.
- Schreier, M. (2014): Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1401185> (21.4.2018).
- Sitte, W. (2001): Wirtschaftserziehung. In: W. Sitte & H. Wohlschlägl (Hrsg.): Beiträge zur Didaktik des „Geographie und Wirtschaftskunde“-Unterrichts. (= Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde, Bd. 16). Wien: Eigenverlag, 545–552.
- Soper, J. C. & J.S. Brenneke (1981), The Test of Economic Literacy and an Evaluation of the DEEP System. In: The Journal of Economic Education, 12/2, 1–14.
- Stamann, C. et al. (2016): Qualitative Inhaltsanalyse – Versuch einer Begriffsbestimmung und Systematisierung. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1603166> (21.4.2018).
- Steinmann, B. (2008). Lebenssituationsorientierte ökonomische Bildung. In: R. Hedtke & B. Weber (Hrsg.): Wörterbuch. Ökonomische Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 209–212.
- Thompson, J.B. (1990): Ideology and modern culture: Critical social theory in the era of mass communication. California: Stanford University Press.
- Weber, B. (2013): Zwischen Subjekt, Lebenswelt, Wissenschaft und Verantwortung: Ökonomische Bildung im Spannungsfeld der Interessen. In: GW-Unterricht 132, 5–16.
- Weber, B. (2014): Grundzüge der Didaktik sozio-ökonomischer Allgemeinbildung. In: A. Fischer & B. Zurstrassen: Sozioökonomische Bildung. Bonn: Bundeszentrale zur politischen Bildung, 128–154.