

Günther Seeber\*, Tim Kaiser, Luis Oberrauch &amp; Mira Eberle

## Effekte des neuen Schulfachs Wirtschaft / Berufs- und Studienorientierung in Baden-Württemberg

\* seeber@uni-landau.de, Universität Landau

Im Sommer 2021 haben wir eine über fünf Jahre gehende Studie abgeschlossen, mit der wir die Einführung des Faches Wirtschaft / Berufs- und Studienorientierung (WBS) in Baden-Württemberg begleiteten. Das wichtigste Ziel war es, die Entwicklung ökonomischer Kompetenz im Vergleich der Schüler\*innen mit und ohne Fach zu erheben. Die grundlegende Hypothese war, Lernende mit Fachunterricht würden im Durchschnitt höhere Kompetenzwerte erreichen. Der Abschlussbericht zur Studie, der auch Untersuchungen zu Einstellungen und Verhalten sowie zum Professionshintergrund der Lehrkräfte beinhaltet, ist im September 2022 gedruckt und als digitales Buch (Open Access: [https://www.wbv.de/shop/themenbereiche/berufs-und-wirtschaftspaedagogik/shop/detail/name/\\_/0/1/I72388/facet/I72388/////nb/0/category/1633.html](https://www.wbv.de/shop/themenbereiche/berufs-und-wirtschaftspaedagogik/shop/detail/name/_/0/1/I72388/facet/I72388/////nb/0/category/1633.html)) erschienen.

Wir möchten hier wichtige Ergebnisse zusammenfassen. Anlass ist der von Hedtke (2022) in dieser Zeitschrift veröffentlichte Artikel, in dem er unsere Ergebnisse auf Basis bisher erschienener Artikel ausführlich, aber sowohl im Detail als auch im Grundtenor falsch, selektiv und verzerrt wiedergibt. Der folgende Beitrag ist bewusst knappgehalten. Tieferegehende Analysen finden sich im genannten Abschlussbericht (Seeber et al. 2022). In ihm finden sich auch ausführliche methodische Erläuterungen und eine Einordnung in die nationale und internationale Forschungsliteratur zum Thema.

### 1 Die Facheinführung

Vor der Umsetzung der Bildungsplanreform existierten an den verschiedenen Schularten unterschiedliche Fächerkombinationen. Danach wurde das Fach WBS in der Sekundarstufe 1 Pflichtfach mit drei Jahreswochenstunden bis zum Abschluss der 10. Klasse an Gymnasien und fünf an den anderen Schularten. Diese sogenannten Kontingentstunden entsprechen rechnerisch im Gymnasium jeweils einer Wochenstunde in den drei Jahren Fachunterricht. In den anderen Schularten stehen fünf Wochenstunden verteilt auf vier Schuljahre zur Verfügung.

Die Kombinationsfächer Erdkunde-Wirtschaft-Gemeinschaftskunde und Geographie-Wirtschaft-Gemeinschaftskunde wurden in dieser Form abgeschafft. Gemeinschaftskunde und Geographie erhielten nun fünf bzw. sogar sieben Kontingentstunden an den Schulen der Sekundarstufe 1 und an Gymnasien vier (GK) und sieben (Geo). Es ist also falsch, wenn Hedtke behauptet, nach dem neuen Bildungsplan würde dreimal mehr Lernzeit in Wirtschaft als in Gemeinschaftskunde investiert (vgl. Hedtke 2022: 62). Diese falsche Darstellung wird auch nicht richtig, wenn Gemeinschaftskunde von ihm jetzt als drei Disziplinen umfassendes Fach aus Politik, Gesellschaft und Recht reklamiert wird, denn selbstverständlich umfasst auch WBS rechtliche und soziale Kontexte. Eine Bevorzugung von Ökonomie (oder gar Ökonomik) lässt sich nicht erkennen.

### 2 Der Kompetenztest

Für den Test haben wir problemorientierte Aufgaben zur Messung ökonomischer Kompetenz mit Berufung auf ein fachdidaktisches Modell konzipiert. Das Modell kombiniert unterschiedliche, ökonomisch geprägte Lebenssituationen mit drei Perspektiven: einer individuellen Entscheidungsperspektive, einer sozialen Perspektive, die Interaktionen modelliert und die Interessen anderer Akteure integriert sowie einer systemischen Ordnungsperspektive. Letztere hat, gemessen an der Zahl der Items, ein etwas größeres Gewicht als die anderen. Ansonsten sind die Kontexte der Aufgaben relativ gleich verteilt (vgl. Kaiser et al. 2020: Appendix). Der Unternehmerperspektive kommt jedenfalls keine privilegierte Position zu, wie Hedtke falsch behauptet. Sicherlich kann dieses Modell bildungstheoretisch (normativ) oder psychometrisch kritisch diskutiert werden. Jedoch ist zu konstatieren, dass die von der Bildungspolitik in Baden-Württemberg definierten Kompetenzziele auf eben jenem Modell beruhen. Daher ist es maßgeblich, um diese Kompetenzziele zu messen und zu quantifizieren.

In den Klassen 7 bis 10 wurden nun den Lernenden mit und ohne Fach WBS am Ende des Schuljahres – immer um ein Jahr versetzt – 30 bzw. 31 Testaufgaben vorgelegt. Ausgewertet wurden die Ergebnisse mithilfe der Item-Response-Theorie, so dass allen Individuen ein Punktergebnis zugeordnet werden kann, das

den Schwierigkeitsgrad der Aufgaben berücksichtigt. Der Durchschnittswert der ersten Testkohorte wurde – wie etwa bei PISA – auf 500 Punkte transferiert. In einer ersten, 2016 durchgeführten Querschnittsstudie haben wir den Test inhaltlich und psychometrisch validiert (siehe Seeber et al. 2018: 64 ff.; Kaiser et al. 2020: 233 ff.; Oberrauch et al. 2022: 6 ff.).

### 3 Wirtschaftskompetenz in der Sekundarstufe I

Statistisch zuverlässige Ergebnisse sind leider nur für die Klassen 7 bis 9 vorhanden, da wegen der Pandemiebedingungen in Klasse 10 (Schuljahr 2019/20) nur noch eine selektive (und daher nicht mehr repräsentative) Auswahl für die Lernenden ohne Fach zustande kam. Für die Interpretation der folgenden Ergebnisse möchten wir außerdem darauf hinweisen, dass im selben Schuljahr die 9. Klassen mit Fach nach der ersten Lockdownphase getestet wurden. Sie hatten also über einen Zeitraum von ca. drei Monaten von zuhause im sogenannten Home-Schooling gelernt. Das führt, wie andere Studien zeigen, tendenziell zu schlechteren Leistungen. Anders als die 10. Klassen ohne Fach konnten wir die 9. Klassen mit Fach aber am Ende des Schuljahres zumindest wieder in Präsenz testen. Bei der Auswertung haben wir – zunächst rein deskriptiv – die Kompetenzentwicklung der Lernendengruppen einander gegenübergestellt (siehe Abb. 1).

Im Gymnasium hatten die Lernenden in Klasse 7 auch nach dem neuen Bildungsplan noch kein Fach WBS. Die Daten zeigen für diese beiden Kohorten gleiche Ausgangswerte, was die Zuverlässigkeit unseres Vergleiches unterstreicht. Die Konfidenzintervalle

(senkrechte Linien am oberen Ende der Balken) zeigen die Spannweite, innerhalb derer der „wahre“ Wert für die Getesteten liegt. Wenn die Extremwerte des Intervalls den mit dem Balkenende angegebenen Durchschnittswert der Vergleichsgruppe einbeziehen, liegt – bei einem 5%-Signifikanzniveau – kein statistisch signifikantes Ergebnis vor. Wir sehen also in Klasse 7 auch in den nichtgymnasialen Schulformen keine statistisch signifikante Differenz, in Klasse 8 ebenfalls nicht, in Klasse 9 aber sehr wohl. Es zeigt sich anhand dieser Abbildung also, dass a) ökonomische Kompetenz auch ohne Unterricht in einem speziellen Fach WBS – aber mit Wirtschaft im Rahmen der Kombinationsfächer – mit zunehmender Klassenstufe steigt, und dass b) dieser Anstieg mit Fach signifikant und in einer relevanten Größenordnung höher ist.

### 4 Der Facheffekt

Um den Facheffekt, also den allein auf die Facheinführung zurückzuführenden zusätzlichen Lernerfolg, zu erkennen, haben wir eine Regressionsanalyse durchgeführt. Für die Bewertung dieses Effekts wurden außerdem zusätzliche mögliche Einflussfaktoren, wie sie etwa durch Differenzen in den beobachtbaren Merkmalen der Kohorten begründet sein können, ausgeschlossen. Unter gewissen methodischen Annahmen (siehe Kaiser & Oberrauch 2021: 7 ff.; Eberle & Oberrauch 2021: 7 ff.; Seeber et al. 2022: 86 ff.) identifizieren diese Analysen jetzt den Effekt der Facheinführung auf die ökonomischen Kompetenzen der Schüler\*innen. Die Ergebnisse für alle Lernenden gemeinsam und getrennt nach Schularten spiegelt die folgende Abbildung wider.

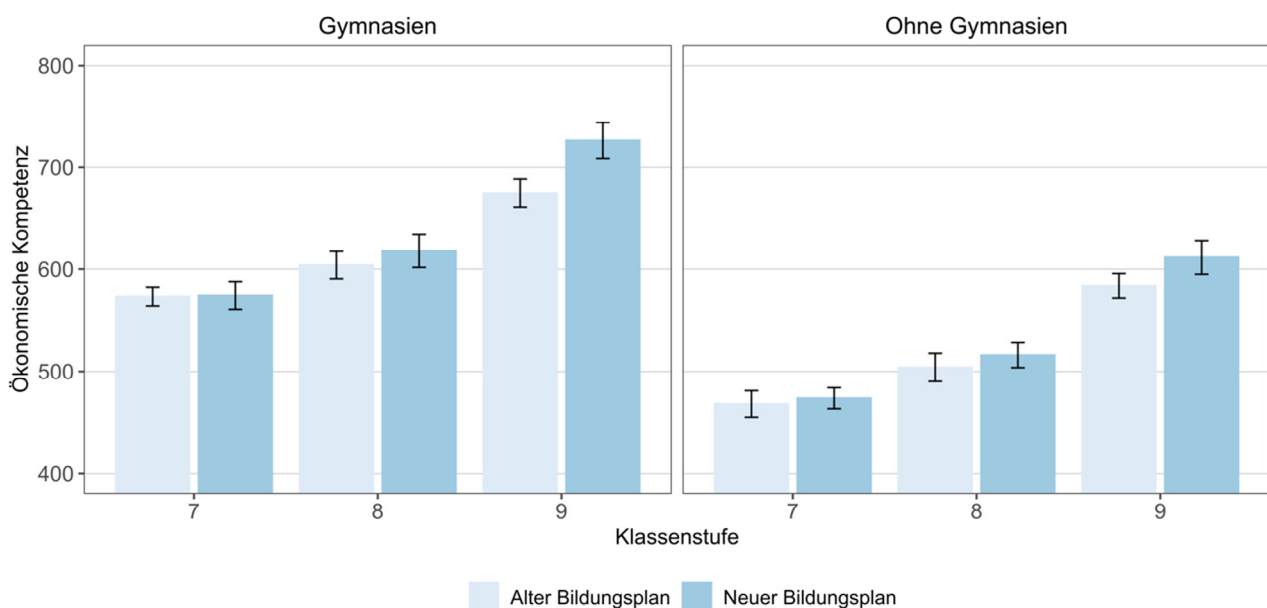


Abb. 1: Kompetenzunterschiede nach Klassenstufe (7–9) und Bildungsplan (Seeber et al. 2022: 82)  
Hinweis: Alter Bildungsplan ist ohne Fach WBS, neuer Bildungsplan mit Fach WBS

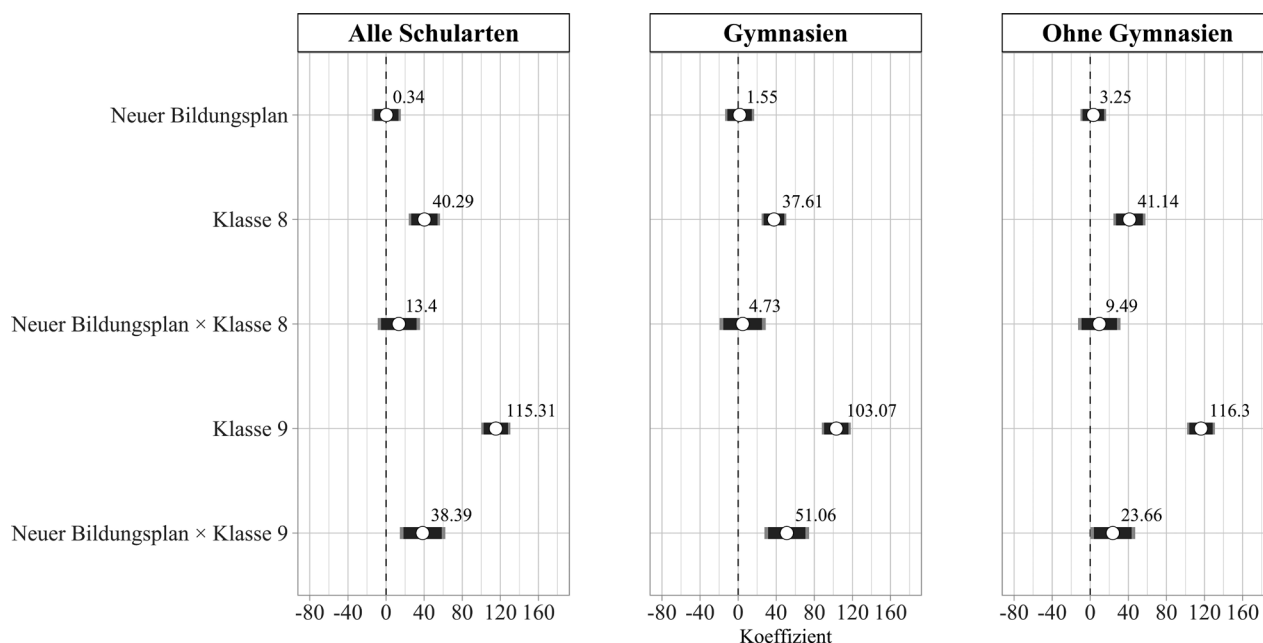


Abb. 2: Facheffekte auf die Wirtschaftskompetenz nach Schularten (eigene Darstellung)

Hinweis: Diese Abbildung zeigt die Koeffizienten einer linearen Regression (OLS) mit 90-prozentigen (dunkelgrau) und 95-prozentigen (hellgrau) Konfidenzintervallen. Die abhängige Variable („Ökonomische Kompetenz“) basiert auf 20 Plausible Values (vgl. Marsman et al. 2016). Alle Regressionsmodelle beinhalten die Kontrollvariablen Geschlecht, Muttersprache, Bücher zuhause, Mathematik- und Lesefähigkeiten, Urbanisierungsgrad und Schulgröße. Die Anzahl der Beobachtungen beträgt  $N = 9.084$  aus 276 Schulen. Die Konfidenzintervalle basieren auf an die hierarchische Stichprobenstruktur angepassten Standardfehlern („cluster-robust standard errors“).

Die abhängige Variable wird analog zu internationalen Leistungsstanderhebungen so standardisiert, dass der Mittelwert 500 und die Standardabweichung (SD) 100 beträgt, so dass ein Vergleich mit anderen empirischen Studien möglich ist. Betrachtet man alle Schularten gemeinsam, so ist am Ende von Klasse 9 ein statistisch signifikanter und in seiner Größenordnung relativ groß einzuschätzender Effekt zu sehen. In der Abbildung geben die Punktwerte für die vom neuen Bildungsplan betroffenen Lernenden jeweils die zusätzlich zu dem Kompetenzzuwachs ohne Fach erreichten Ergebnisse wieder. In Klasse 9 erreichen also die Lernenden mit Fach 38,39 Punkte (0,38 SD) mehr als jene ihrer Vergleichsgruppe. Wie Abb. 2 zeigt, macht also das Pflichtfach grundsätzlich einen Unterschied zugunsten der Wirtschaftskompetenz. Hedtkes gegenteilige Interpretation (2022: 63) betrachtet nur die achte Klasse und verzerrt so die gefundenen Resultate.

Bei einer Unterscheidung der Schularten sehen wir, dass dieser Effekt teilweise von den Lernenden des Gymnasiums getrieben wird. Für diese ist er groß (ca. 50 % einer Standardabweichung) und statistisch signifikant. Hedtkes (2022) zitiert in seinem Beitrag selektiv nur die Ergebnisse für die übrigen Schularten (Eberle & Oberrauch 2021: 9) und ignoriert die zeitgleich erschienenen Ergebnisse für die Gymnasien (Kaiser & Oberrauch 2021: 13 ff.).

Qualitativ ähnlich gilt dieser Befund allerdings auch für die anderen Schulformen: Hier ist der beobachtete

Effekt jedoch nur halb so groß (ca. 25 % einer Standardabweichung) und statistisch nur in den Grenzen eines 90 %-Konfidenzintervalls signifikant. Nach strengeren Maßstäben (wie der Betrachtung des 95 %-Konfidenzintervalls) ist er statistisch unsicher. Diese Unsicherheit zeigt sich auch in den unterschiedlichen Ergebnissen, wenn die abhängige Variable lediglich im Querschnitt der 9. Klassenstufe skaliert wird. Während der Effekt in der Querschnittsanalyse von Eberle und Oberrauch (2021) knapp über der 10 %-Hürde liegt, liegt er hier in der Längsschnittskalierung knapp darunter.

Hedtkes (2022: 63) schließt daraus auf eine Ineffektivität des Fachunterrichts. Die Werte für die Klassenstufen 8 und 9 zeigen jedoch eine tendenziell höhere ökonomische Kompetenz der Lernenden mit Fach auch außerhalb der Gymnasien. Dennoch besteht offensichtlich für diese Schularten Forschungsbedarf hinsichtlich der Ursachen für den unsicheren und im Vergleich zu den Gymnasien kleineren Lernerfolg. Handlungsbedarf scheint insbesondere bei den Gemeinschaftsschulen und den Werkrealschulen zu bestehen. Im Gesamtfazit dürfen dann jedoch auch die positiven Effekte in den Gymnasien nicht unerwähnt bleiben.

## 5 Mögliche heterogene Effekte des Fachs

Aus unseren Querschnittsstudien (siehe Seeber et al. 2018; Oberrauch und Kaiser 2020) wussten wir

zudem, dass bestimmte Subgruppen schlechtere Ergebnisse erzielen als ihre jeweilige Referenzgruppe. Im Einzelnen sind das folgende Zusammenhänge: a) der Gender-Gap – Mädchen schneiden schlechter ab als Jungen; b) sozioökonomisch Benachteiligte (max. 25 Bücher zuhause) erzielen schlechtere Resultate, wie auch c) Jugendliche mit Migrationshintergrund, die zuhause eine andere Sprache als Deutsch sprechen. Unsere Hypothese war, dass diese Gruppen vom Fachunterricht in besonderer Weise (also überproportional) profitieren könnten. Deshalb haben wir auf sogenannte heterogene Facheffekte geprüft.

Als Ergebnis zeigen sich tatsächlich keine solche Effekte. Das heißt, durch den Fachunterricht haben die Mädchen und die beiden anderen Gruppen nicht in besonderem Maß profitiert. Die bestehenden Leistungsdifferenzen sind geblieben, und hierauf sollten weitere Fördermaßnahmen zielen. Ein Trugschluss ist es jedoch, auf Basis dieser ausbleibenden überproportionalen Effekte eine allgemeine Ineffektivität für diese Gruppen konstatieren zu wollen. Alle drei Subgruppen weisen tendenziell bessere Ergebnisse hinsichtlich ihrer ökonomischen Kompetenz auf als die Mitglieder ihrer Vergleichskohorte. Zum Beispiel sind also die Mädchen mit Fachunterricht tendenziell besser als jene ohne. Aber die Jungen haben sich im gleichen Maß und teilweise sogar mehr verbessert, so dass die Lücke zumindest geblieben ist.

Wir hatten neben der Kompetenz auch ein Faktenwissen mit zehn Fragen, wie beispielsweise jener nach der Zahl der Arbeitslosen in Deutschland, getestet. Ziel war es, zu sehen, ob es hinsichtlich eines solchen deklarativen Wissens einen besonderen Effekt in den nicht-gymnasialen Schularten gibt. Es war kein Wissenstest zu als unbedingt relevant erachteten Wissensbeständen, wie Hedtke suggeriert, sondern er diente einzig dem genannten Zweck. Die Wirkung des Faches auf Kompetenz und auf Wissen differierte nicht signifikant.

## 6 Einstellungen und Interesse

Da die Gegner\*innen eines eigenen Faches häufig eine indoktrinierende Wirkung eines ökonomisch ausgerichteten Unterrichts vermuten – Stichworte: Homo oeconomicus, Kampagne zugunsten der Unternehmer, neoliberales Gedankengut – haben wir ausgewählte Einstellungen mit likertskalierten (i. d. R.: ‚stimme gar nicht zu‘ bis ‚stimme vollständig zu‘) Itembatterien abgefragt und auf Zusammenhänge mit dem Fachunterricht geprüft. Die Auswahl der Items orientierte sich am Kompetenzmodell und an in der Literatur etablierten Items. Sie umfasste deshalb Einstellungen aus einer individuellen Perspektive

(Wie wichtig ist Geld im Leben der Befragten?), einer sozialen (Sollten Unternehmen auch Verantwortung für die Allgemeinheit zeigen?) und schließlich einer systemischen Sicht (Bedeutung von Wettbewerb). Pauschal lässt sich sagen: Das Fach verändert die Einstellungen nicht. Geringe Abweichungen sehen wir einmal beim Geld in der erwarteten Richtung (mehr Bedeutung). Im anderen Fall aber sprechen sich die im Fach Unterrichteten (unerwartet) stärker für eine soziale Verantwortung der Unternehmen aus als die im Kombinationsfach mit Geographie und Politik Unterrichteten.

Hedtke schreibt dazu: „Man muss also feststellen, dass das Separatfach Wirtschaft auch bei den wirtschaftlichen Einstellungen der Schüler\*innen weitgehend wirkungslos bleibt“ (Hedtke 2022: 64). Kennt man seine vielfältigen Einwurfe gegen eine mögliche Überwältigung unserer Schüler\*innen durch ökonomische Bildung (Stichwort ‚Beutelsbacher Konsens‘), überrascht dieser Einwand sehr. Üblicherweise würden eben derartige Effekte auf Einstellungen zur Marktwirtschaft als einseitige Indoktrination aufgefasst. Was hätten Kritiker\*innen des Faches geschrieben, wenn das Fach die Lernenden dazu gebracht hätte, Geld als Prestigemittel in ihrem Leben deutlich mehr Bedeutung beizumessen, Unternehmern eine soziale Verantwortung abzusprechen, Umverteilung abzulehnen, und Wettbewerb als „grundlegenden Teil der menschlichen Natur“ zu sehen, wie es in einem unserer Statements heißt? Was wir festhalten können ist: Wir können auf Basis der Ergebnisse keinen Indoktrinationseffekt erkennen (vgl. Oberrauch & Seeber 2022: 219). Das gilt auch für die von uns erhobenen Entscheidungen zur Fairness und zu einer unternehmerischen Abwägung zwischen Gewinn und Arbeitsplatzzerhaltung (vgl. Kaiser & Oberrauch 2021: 21). In keinem der Fälle unterscheiden sich die Schüler\*innen mit und ohne Fach in relevantem Umfang. Dies ist kein Mangel an Effektivität, sondern suggeriert, dass das Schulfach die Schüler\*innen – entgegen der Hypothese der Kritiker\*innen eines solchen Faches – nicht einseitig indoktriniert.

Empirisch erkennen wir einen positiven Facheffekt, wenn das Interesse erhoben wird. Wir haben das auf zweifache Weise getan: einmal mit dem einfachen Statement „Ich interessiere mich für Wirtschaft“. Außerdem haben wir eine Batterie mit 13 Items eingesetzt, um über das Interesse die Einstellung zu Wirtschaft im Allgemeinen in allen ihren Facetten (kognitiv, affektiv, konativ) zu erfassen. Diese Itembatterie wurde von Hedtke (2022: 63) offensichtlich missverstanden, da er sie als Messung der „Einstellungen zur Volkswirtschaftslehre (ebd.: 63)“ interpretiert. Bei Items wie „Ich langweile mich in Unterhaltungen über Wirtschaft“ oder „Ich finde Wirtschaftsthemen



langweilig“ kann man sich über eine solche Wahrnehmung nur wundern.

Schließlich interpretiert er auch diese Ergebnisse verzerrt, indem er aus der Feststellung, dass das Fach stärker auf das Interesse der Gymnasiasten wirkt, schließt, es sei noch nicht einmal gelungen, das Interesse der anderen zu steigern. Korrekt ist, und das war auch bereits publiziert: „Ein starker Facheffekt ist hingegen bei der Betrachtung des Wirtschaftsinteresses zu beobachten. Das Fach trägt zur Aktivierung der Lernenden bei, sich mit dem Thema Wirtschaft intensiver auseinanderzusetzen – eine Prädisposition für den späteren Kompetenzerwerb. Dies wurde auch durch den relativ starken Zusammenhang zwischen der Wirtschaftskompetenz selbst und dem Wirtschaftsinteresse belegt“ (Seeber et al. 2020: 74).

Für eine differenzierte Detailbetrachtung und Diskussion der Ergebnisse müssen wir auf den Abschlussbericht und unsere Zeitschriftenpublikationen verweisen. Es gilt jedoch festzuhalten: *Der Fachunterricht stärkt die ökonomische Kompetenz – allerdings mit unterschiedlichen Effekten bei verschiedenen Teilkohorten. Die Effekte im Gymnasium sind relativ groß und statistisch verlässlich. Die Effekte in den übrigen Schulformen sind kleiner und statistisch weniger verlässlich. Heterogene Facheffekte ließen sich jenseits der Schulformen nicht feststellen. Hier gibt es Handlungsbedarfe in Politik und Praxis. Die Erhebung von Einstellungen zu ökonomischen Phänomenen und Entscheidungen sowie zu Fairnessbeurteilungen förderte keinen Indoktrinatioeffekt zutage.*

Es ist zu konstatieren, dass der zuletzt von Hedtke (2022) in dieser Zeitschrift erschienene Text die Ergebnisse unserer Studien nicht korrekt wiedergibt. Es finden sich zusätzlich zu den genannten Punkten weitere verzerrte Wahrnehmungen hinsichtlich der Frage, was von uns gemessen wurde, sowie Fehlinterpretationen zur Testkonstruktion und zur Einstellungserhebung. So leitet der Verfasser beispielsweise in manipulativer Weise aus der Nutzung von Selected-Response-Fragen ab, es werde „eine Welt der Eindeutigkeit“ (ebd.: 65) gezeichnet. Hier sei nur vermerkt, dass die Testinstrumente auch offene Itemformate enthalten. Über die Schwierigkeiten und Herausforderungen, ein aus fachdidaktischer Sicht komplexes Konstrukt empirisch zu erfassen, lässt sich mit Sicherheit streiten. Es ist jedoch nicht der Platz, auf alle diese Punkte einzugehen. Wir möchten die Leser\*innen dieser Zeitschrift daher bei Interesse bitten, sich ihr eigenes wissenschaftliches Urteil auf der Basis unserer Originalveröffentlichungen zu bilden. Diese detaillieren nicht nur die Resultate – auch zu weiteren, hier

nicht erwähnten Teilstudien, wie der möglichen Wirkung des Fachs auf das Verhalten und auf Präferenzen oder der möglichen Korrelation von Lehrkräfteausbildung und Lernendenerfolg – sondern zeigen auch die Inhaltsvalidität und die psychometrische Güte (inkl. Konstruktvalidität) unserer Kompetenzmessungen.

## 7 Literatur

- Eberle, M. & L. Oberrauch (2022): What a difference three years of economics education make: Evidence from lower-track schools in Germany. ZBW – Leibniz Information Centre for Economics, Kiel & Hamburg.
- Hedtke, R. (2022): Wirkungslos und virtuell? Das Schulfach Wirtschaft in Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen. In: GW-Unterricht 166. S. 62–71.
- Kaiser, T., L. Oberrauch & G. Seeber (2020): Measuring Economic Competence of Secondary School Students in Germany. In: Journal of Economic Education 51(3–4). S. 227–242.
- Kaiser, T. & L. Oberrauch (2021): Economic Education at the expense of indoctrination? Evidence from Germany. ZBW – Leibniz Information Centre for Economics, Kiel & Hamburg.
- Marsman, M., G. Maris, T. Bechger & C. Glas (2016): What can we learn from Plausible Values? In: Psychometrika 81(2). S. 274–289.
- Oberrauch, L. & T. Kaiser (2020): Economic competence in early secondary school: Evidence from a large-scale assessment in Germany. In: International Review of Economics Education 35. 100172.
- Oberrauch, L. & G. Seeber (2022): The impact of mandatory economic education on adolescents' attitudes. In: Education Economics 30(2). S. 208–224.
- Oberrauch, L., T. Kaiser & G. Seeber (2022): Measuring economic competence of youth with a short scale. ZBW – Leibniz Information Centre for Economics, Kiel & Hamburg.
- Seeber, G., L. Körber, S. Hentrich, T. Rolfes & B. Haustein (2018): Ökonomische Kompetenzen Jugendlicher in Baden-Württemberg. Testergebnisse für die Klassen 9, 10 und 11 der allgemeinbildenden Schulen. Swiridoff, Künzelsau.
- Seeber, G., T. Kaiser, L. Oberrauch, M. Eberle & C. Walter (2020): Das Schulfach Wirtschaft/ Berufs- und Studienorientierung: Effekte auf die ökonomischen Kompetenzen und Einstellungen Jugendlicher in Klasse 7 und 8. Swiridoff, Künzelsau.
- Seeber, G., T. Kaiser, L. Oberrauch & M. Eberle (2022): Wirtschaft als eigenes Schulfach? Empirische Evidenz zur Facheinführung in Baden-Württemberg. wbv, Bielefeld.

