

### Sozio-ökonomische Bildung in der sozialwissenschaftlichen Domäne

Hedtke, Reinhold

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:

Verlag Barbara Budrich

#### Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Hedtke, R. (2013). Sozio-ökonomische Bildung in der sozialwissenschaftlichen Domäne. *GWP - Gesellschaft. Wirtschaft. Politik*, 62(4), 597-603. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-96426-7>

#### Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY Lizenz (Namensnennung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>

#### Terms of use:

This document is made available under a CC BY Licence (Attribution). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>

# Sozioökonomische Bildung in der sozialwissenschaftlichen Domäne

*Reinhold Hedtke*



Reinhold Hedtke

Es herrscht Konsens, dass auch ökonomische Bildung zur Allgemeinbildung gehört. Das manifestiert sich in Lehrplänen und an Schulen; Kontroversen ranken sich dagegen um Ziele, Inhalte und Organisationsformen. Sie entzündeten sich daran, dass einige Wirtschaftsdidaktiker eine Ökonomisierung der ökonomischen Bildung und einen Paradigmenwechsel durchsetzen wollen (z.B. Kaminski/Eggert 2008, Seeber et al. 2012). In Verbindung damit zielen zahlreiche politische und publizistische Aktivitäten auf ein separates Schulfach Wirtschaft und mehr Wirtschaft in der Studententafel.

Dabei spiegelt ein Teil der Wirtschaftsdidaktik die Paradigmenpolitik *in den* Wirtschaftswissenschaften wider und ergreift Partei für eines der *innerdisziplinär* umstrittenen Paradigmen (z.B. Grieger 2004). Das grenzt relevante alternative Denkweisen aus. Dazu gehört vor allem die traditionsreiche und vielfältige kulturalistische Ökonomik, die sich u.a. auf Adam Smith, Max Weber, Thorstein Veblen, Kenneth Boulding oder Mark Granovetter beruft (z.B. Leibold 2006; Antoni-Komar/Pfriem 2011). Hier tritt der gesellschaftlich eingebettete homo culturalis an Stelle des homo oeconomicus.

Gegen eine monoparadigmatische Umformatierung regt sich auch in der Fachdidaktik Widerstand (z.B. Famulla et al. 2011). Vertreter einer sozioökonomischen Bildung wollen die Tradition einer sozialwissenschaftlich und pluralistisch orientierten ökonomischen Bildung verteidigen und konzeptionell weiterentwickeln (z.B. Hedtke 2013a, Weber 2014, Engartner/Krisanthan 2013).

So unterstreichen z.B. Engartner und Krisanthan fachdidaktische Qualitätskriterien, kritisieren die Marginalisierung der Soziologie, verlangen nach Situations- und Interessenorientierung, paradigmatischem und normativem Pluralismus samt Nachdenken über Alternativen und Änderungsoptionen. Diese Positionen könnten sie konsequenter weiterdenken und so einige Widersprüche vermeiden (vgl. Hedtke 2013b). Der fachdidaktische Diskurs insgesamt schwankt zwischen Unterschätzung und Überschätzung von ökonomischer Bildung. Man unterschätzt ihre Verankerung und Verbreitung in den Schulen, man überschätzt ihren Beitrag zur Lebenspraxis der Lernenden.

## Empirie: Vergleichsweise vorzüglich verankert

Beginnen wir mit der Empirie. Seit Jahren hört man Appelle, man brauche mehr wirtschaftliches Wissen. Durch kommunikative Konstruktion kristallisierte sich ein bildungspolitischer Gemeinplatz heraus. Ihm fehlt aber das Fundament. Denn zum einen sind Beobachtungen von Wissenslücken belanglose Befunde, solange unklar bleibt, ob das abgefragte Wissen defizitärer und relevanter als *anderes* Wissen ist. Zum anderen steht die ökonomische Bildung heute gut bis sehr gut da.

Im Pflichtunterricht der allgemein bildenden Schulen sichern Studententafeln und Lehrpläne der ökonomischen Bildung heute mindestens so viel Raum wie der politischen Bildung. Beide haben meist kein separates Fach. Vielmehr befinden sie sich in transdisziplinären oder multidisziplinären Integrationsfächern, die fast immer auch rechts-, medien- und erziehungswissenschaftliche sowie soziologische Anteile enthalten (Hedtke/Uppenbrock 2011).

Im Wahl- und Wahlpflichtbereich der Sekundarstufe I können Lernende viel häufiger Wirtschaft oder wirtschaftsaffine Fächer wählen als politische oder gesellschaftliche Angebote. Auch die gymnasiale Oberstufe in NRW bietet zwar Sozialwissenschaften mit Schwerpunkt Wirtschaft an, eine Spezialisierung in Politik oder Gesellschaft schließt sie aber aus.

Im außerunterrichtlichen Bereich dominieren Akteure aus der unternehmerischen Privatwirtschaft bei weitem gegenüber Akteuren aus Gesellschaft und Politik. Eine Vielzahl von „Praxiskontakten“ verschafft Unternehmern, Unternehmen und ihren Interessenvertretungen privilegierten Zugang zur Schule; sie steuern, welche Wirtschaftspraxis Lernende sehen dürfen und welche nicht. So erscheint „Wirtschaft“ an vielen Schulen als einzige Form von Praxis und die Unternehmenssicht als einzige Perspektive der Praktiker. Die umfangreiche Berufsorientierung verstärkt das Gewicht von „Wirtschaft“.

Auch *außerhalb* der sozialwissenschaftlichen Domäne genießt die ökonomische Bildung eine *relativ* privilegierte Position, man rufe sich nur die bedauernde Lage der rechtlichen, pädagogischen, psychologischen, philosophischen oder gesundheitlichen Bildung vor Augen. Auf alle zusammen entfällt grob geschätzt so viel Zeit wie auf ökonomische Bildung allein.

Gemessen an der *vergleichsweise* vorzüglichen Verankerung ökonomischer Bildung in den Schulen spricht also wenig bis nichts für ihren Ausbau, weitere wirtschaftsdidaktische Expansionsansprüche klingen exzessiv. Tatsächlich stellt sich ein anderes Problem: es fehlt an Lernzeit für den sozialwissenschaftlichen Lernbereich *insgesamt* (ohne Geschichte und Geographie). In der Sekundarstufe I entfallen auf die sozialwissenschaftlichen Pflichtfächer laut Studententafeln im Länderdurchschnitt deutlich weniger als 4% des Unterrichts (Hedtke/Uppenbrock 2011, 58-61). Die sozialwissenschaftliche Domäne insgesamt kommt zu kurz, hier muss man *gemeinsam* ansetzen.

## Theorie: Alleinstellungsansprüche und Begriffswirrwarr

Aber die wirtschaftsdidaktische Literatur plädiert pausenlos für ökonomische Bildung *an und für sich*. Sie betont etwa die Omnipräsenz ökonomischen Handelns und hebt das Wirtschaften als anthropologische oder gesellschaftliche Konstante hervor. Aber auch Gesellschaft, Erziehung, Recht, Kultur oder Technik muss man als solche Konstanten auffassen. Ähnliches gilt für Argumente wie die Existenzsicherung durch *wirtschaftliche* Tätigkeit – setzt man hier Arbeit ein, kommt man zu *arbeitsorientierter* Bildung! – oder die Unzulänglichkeit von Alltagszugängen und -erfahrungen – sie zeichnet Politik, Gesellschaft, Recht, Gesundheit und Technik ebenso aus wie Wirtschaft. Diesen Argumentationsfiguren fehlt jegliche Unterscheidungskraft.

Daran mangelt es auch der beliebten Behauptung, die zunehmende Ökonomisierung der Lebenswelt verlange nach mehr ökonomischen Kompetenzen (vgl. z.B. Engartner/Krisanthan 2013, 244). Erstens bleibt diese Schlussfolgerung unscharf und kann so nicht überzeugen. Denn zum einen beobachten wir auch andere starke Trends wie Verrechtlichung, Technisierung, Mediatisierung oder Ästhetisierung der Lebenswelt. Zum anderen findet fast alles ökonomische Handeln in *rechtlicher* Form statt; das gilt übrigens auch für politisches Handeln.

Zweifelhaft erscheint zweitens, ob eine „Verwirtschaftswissenschaftlichung“ des Unterrichts den Subjekten hilft, die Ökonomisierung der Lebenswelt zu verstehen und einigermaßen autonom damit umzugehen. Eine rein wirtschaftswissenschaftliche Analyse der Phänomene drängt die Lernenden zu einer instrumentellen, rechenhaften *Weltsicht* (homo oeconomicus-Modelle) und zugleich zu mehr Entscheidungsförmigkeit, Kalkül und Selbstoptimierung in ihrer *eigenen* Lebenspraxis. Eine derart ökonomistische Bildung erklärt etwa das Entscheiden nach Opportunitätskostenrationalität zum Bildungsziel (z.B. Loerwald/Müller 2012, 448f.). Ökonomische Bildung fördert so die Ökonomisierung. Sie hilft den Lernenden zwar bei der Anpassung an Ökonomisierung, etwa als „unternehmerisches Selbst“, bietet aber für Anderssein, Eigensinn, Verweigerung oder Widerstand nichts an (vgl. Bröckling 2010).

Das Problem liegt dabei keineswegs in einer wirtschaftswissenschaftlichen *Weltsicht an sich*, sondern in ihrer fachdidaktisch konstruierten *Alternativlosigkeit* und impliziten *Normativität*. Dies beschädigt die bescheidenen Chancen der Subjekte auf Autonomie (das gilt auch im Lehramtsstudium). Normative Untertöne verbieten sich dabei in *beide* Richtungen, man darf die Subjekte weder zu instrumentell-rationalem Kalkül anhalten noch zum Unbehagen an der Ökonomisierung animieren.

Drittens entpuppen sich rhetorische Figuren vom Typ „Ökonomisierung → ökonomische Bildung“ als logischer Fehlschluss. Ihm liegt eine Äquivokation zugrunde, denn das lexikalische Morphem „ökonom“ trägt in „ökonomisieren“ und in „ökonomisch“ unterschiedliche Bedeutungen. Es lohnt sich, hier näher hinzuschauen, da aus dieser Quelle zahlreiche Missverständnisse über ökonomische Bildung sprudeln. Hier entspringt auch die Zustimmung zu „ökonomischer“ Bildung: jeder kann sich darunter vorstellen, was ihm gefällt.

Zum einen steht das Morphem „ökonom“ für wirtschaftlicher gestalten, für rationalisieren im Sinne von zunehmender Rechenhaftigkeit, Berechnung und Kontrolle oder von intensiverer individueller Nutzen- oder Renditemaximierung. Zum anderen bezeichnet es ein disziplinäres Merkmal, etwa wirtschaftswissenschaftlich, volkswirtschaftlich, betriebswirtschaftlich usw. Schließlich benennt es ein Forschungsprogramm oder ein Paradigma *neben anderen*, etwa die Ökonomik oder den ökonomischen Ansatz. Hinter „Ökonomik“ kann dann eine Strömung *innerhalb* einer Disziplin stehen, etwa die Ökonomik neben der Sozioökonomik in der Personalforschung, oder aber ein *transdisziplinäres* Programm *aller* Sozialwissenschaften (Kirchgässner 2008, 2).

Bei diesem Befund kann man das „Homo oeconomicus-Modell“ nur dann als „zentrales Alleinstellungsmerkmal ökonomischer Bildung“ beanspruchen – oder es ihr in *kritischer* Absicht unterstellen –, wenn man nur den Mainstream der Wirtschaftswissenschaften wahrnimmt und die übrigen Sozialwissenschaften separiert und ignoriert (Loerwald/Müller 2012, 450).

## Ökonomisierung: Volkswirtschaftslehre oder Soziologie?

Konzepte sozioökonomischer Bildung zeigen hier mehr Problembewusstsein, sie lehnen eine *vorgängige* Gleichsetzung von „ökonomisch“ mit „wirtschaftswissenschaftlich“ ab (Hedtke 2011). Wie die Rede von der „Ökonomisierung“ der Lebenswelten illustriert, ist das, was als Wirtschaft und als wirtschaftlich gilt, veränderlich, kontingent und kontrovers, es wird sozial-kommunikativ *und* wissenschaftlich konstruiert. Deswegen führt die Suche nach einem „Wesentlichen“ oder einem „Proprium“ in die Irre. Sozialkonstruktivistisch aufgeklärte und selbstreflexive Fachdidaktiken verzichten auf solche Wesensschau.

Hinzu kommt: Wenn man das Proprium der ökonomischen Bildung in „der Ökonomik“ *als Paradigma* verortet und dies dem Unterricht verordnet, überwältigt man damit die Lernenden. Denn sie lernen nur eine von mehreren sozialwissenschaftlichen Perspektiven und nur eine von mehreren wirtschaftswissenschaftlichen Perspektiven auf Wirtschaft kennen.

Nun sind es insbesondere Soziologie, Wirtschafts-, Wissens- und Wissenssoziologie, die gesellschaftliche und lebensweltliche Ökonomisierung analysieren (klassisch Max Weber; jüngst z.B. Schimank/Volkman 2008). Politik- und Verwaltungswissenschaft thematisieren die Ökonomisierung von Staat und Politik von Anfang in interdisziplinären Ansätzen. Die Soziologie beschäftigt sich auch mit den „ökonomisierenden“ Wirkungen der Wirtschaftswissenschaften auf die gesellschaftliche und wirtschaftliche Wirklichkeit (Fourcade 2009). Sie erfasst schließlich auch Phänomene wie „Selbstökonomisierung“ der Subjekte oder „Arbeitskraftunternehmer“ (Kleemann/Voß 2010). Bei *diesem* Thema, der Ökonomisierung, kommt sozialwissenschaftliche Aufklärung also zunächst hauptsächlich aus der Soziologie (vgl. Engartner/Krisanthan 2013).

„Ökonomisierung“ ist zum einen unter den Subjekten praktisch und normativ, also lebensweltlich umstritten. So koexistieren subjektive Verständnisse

von Beruf als Lebensaufgabe, Selbstverwirklichung, Lebensunterhalt oder zunehmend auch als Humankapital. Als Begriffsprägung und Deutungsmuster ist Ökonomisierung auch politisch, kulturell und wissenschaftlich umkämpft, man denke etwa an den Wettbewerb zwischen Grundschulen oder die Gewinnorientierung von Krankenhäusern. Die Sozialwissenschaften streiten um die Deutungshoheit. Zur Erklärung von Ökonomisierung kommen so unterschiedliche Theoriekonzepte wie universelle okzidentale Rationalisierung (Max Weber), systemische Ökonomisierung funktional differenzierter Gesellschaften (Niklas Luhmann), Kolonialisierung der Lebenswelt (Jürgen Habermas) oder der universale ökonomische Erklärungsansatz (Gary Becker) in Frage.

Wenn man also zur Ökonomisierung der *Lebenswelten* und den damit verbundenen individuellen und kollektiven Handlungsoptionen zunächst die Soziologie und dann die Politikwissenschaft befragt, liegt dies keineswegs in der Natur dieser oder jener Disziplin. Dies begründet sich vielmehr *nur* durch ihren *themenspezifischen* Beitrag zur Auseinandersetzung mit diesem Phänomen. Wissenschaftsorientierung und Pluralismus verlangen, dass die Lernenden dabei auch ein wirtschaftswissenschaftliches Deutungsmuster anwenden.

Wer dagegen die Ökonomisierung *in der Wirtschaft* verstehen will, nimmt bevorzugt Denkwerkzeuge beispielsweise aus Organisationstheorie, Betriebswirtschaftslehre, Wirtschaftsgeschichte oder Wirtschaftssoziologie. Dann kann man sehen, wie Akteure in Unternehmen und auf Märkten etwa durch immer leistungsfähigere Informations-, Überwachungs-, Kalkulations- und Steuerungstechniken oder durch systematische Verlagerung von Risiken auf Dritte höhere Grade von „Wirtschaftlichkeit“ erreichen können.

## Bildung: Verstehen und Verständigung statt Struktur der Disziplin

Sozioökonomische Bildung muss sich also von der Fixierung auf die Disziplin befreien und von Subjekten, Phänomen, Problemlagen und Bildungszielen in der *sozialwissenschaftlichen Domäne* ausgehen. Die gesellschaftsdidaktische Schrittfolge verläuft damit genau andersherum, als es üblicherweise erscheint. Sie *beginnt* mit bildungstheoretischer und gesellschaftsbezogener Zielbestimmung, analysiert dann Interessen und Situationen der Subjekte sowie Grundfragen und Probleme der gesellschaftlichen Welt (Gesellschaft, Wirtschaft, Politik), fragt auf dieser Basis nach den Bildungsbeiträgen aus der sozialwissenschaftlichen Domäne, identifiziert vor diesem Hintergrund relevante gemeinsame oder transdisziplinäre Wissensbestände der Sozialwissenschaften und stößt erst zuletzt auf differente disziplinspezifische Elemente (Hedtke 2010). Dann bleibt die *inter-disziplinäre* Integration zwar eine Aufgabe, ist aber den anderen Schritten nachgeordnet.

So gesehen schöpft disziplinäres Wissen und Können seinen Sinn aus seinem konkreten Beitrag zu einer allgemeinen sozialwissenschaftlichen Bildungsaufgabe. Die Prinzipien lauten dann Wissenschaftsorientierung *und* Lebensweltorientierung, nicht Disziplinentorientierung oder Paradigmaorientierung.

Selbstverständlich kommen Disziplinen und Paradigmen in der Domäne als Themen und Inhalte vor. Auch mag es Bildungsbeiträge geben, die nur eine der relevanten Disziplinen leisten kann; das trifft z.B. überwiegend für die Makroökonomik zu. Auf der Mikro- und Mesoebene dagegen, etwa in Feldern wie Institutionen, Organisationen, Unternehmen oder Konsum spielt der disziplinäre Bezug für die sozialwissenschaftliche Schulbildung kaum eine Rolle.

Man muss also für die *sozialwissenschaftliche Domäne* insgesamt festlegen, welche Teildomäne für welche Wissensbestände und Kompetenzen zuständig sein soll (Komplementarität von Spezifika *und* funktionale Äquivalenz von austauschbaren einzeldisziplinären oder sozialwissenschaftlichen Elementen). Einen ersten Vorschlag dazu findet man im Kontext der sozialwissenschaftlichen politischen Bildung (Autorengruppe Fachdidaktik 2011).

Ein Beispiel: Die Frage nach der sozialen Ordnung ist seit jeher eine *gemeinsame* Leitfrage der Sozialwissenschaften, auf die sie transdisziplinäre *und* disziplinäre Antworten geben; das gilt auch für viele andere bildungsrelevante Fragen (Hedtke 2011). Deshalb entspricht es nicht dem Stand der Wissenschaft, das „Denken in Ordnungszusammenhängen“ als ein Spezifikum der *wirtschaftswissenschaftlichen* ökonomischen Bildung auszuweisen. Das gilt übrigens auch für das „ökonomische Verhaltensmodell“ (Kaminski/Eggert 2008, 12): Alles, was Jugendliche über die Theorie der Rationalhandlung wissen müssen, können sie auch im Soziologieunterricht lernen (vgl. Braun 2009).

Eine wichtige Frage muss hier offen bleiben: Kann, darf, soll oder muss obligatorische sozioökonomische Bildung zur Bewältigung praktischer Probleme im Alltagsleben beitragen? In Literatur und Öffentlichkeit blüht die pädagogisch-fachdidaktische Phantasie in Sachen ökonomischer Lebenshilfe in der Schule, sie dient der Legitimationslyrik und Ressourcenreklamation.

Von der „Ökonomik“ allerdings, für die sich manche Wirtschaftsdidaktiker so stark machen, kann man *lebenspraktische* Kompetenzen für Individuen nicht erwarten: Ihr geht es „um Erklärung zwecks Gestaltung“ der *sozialen* Welt, sie soll „zur Lösung der Probleme der sozialen Ordnung“ beitragen (Homann/Suchanek 2005, 25, 349). Diese „Ökonomik“ analysiert *kollektive* Probleme und versteht sich insofern als Sozialwissenschaft, nicht als Individualwissenschaft. Eine sozioökonomische Bildung schließt solche Ökonomik ein, eine auf die Ökonomik fixierte Bildung schließt alles andere aus. Das ist der entscheidende Unterschied.

## Literatur

- Antoni-Komar, Irene/Pfriem, Reinhard (2011): Kulturalistische Ökonomik. Vom Nutzen einer Neuorientierung wirtschaftswissenschaftlicher Untersuchungen. In: Pfriem, Reinhard (Hg.). Eine neue Theorie der Unternehmung für eine neue Gesellschaft, Marburg, 17-62.
- Autorengruppe Fachdidaktik (Hg.) (2011): Konzepte der politischen Bildung. Eine Streitschrift. Schwalbach/Ts.
- Braun, Norman (2009): Rational Choice Theorie. In: Kneer, Georg; Schroer, Marcus (Hg.): Handbuch Soziologische Theorien. Wiesbaden, 395-418.
- Bröckling, Ulrich (2010): Jenseits des kapitalistischen Realismus: Anders anders sein. In: Neckel, Sighard (Hg.). Kapitalistischer Realismus. Von der Kunstaktion zur Gesellschaftskritik, Frankfurt a. M. u.a., 281-301.

- Engartner, Tim/Krisanthan, Balasundaram (2013): Ökonomische Bildung im sozialwissenschaftlichen Kontext - oder: Aspekte eines Konzepts sozio-ökonomischer Bildung. In: *Gesellschaft, Wirtschaft, Politik* 62 (2), 243-256.
- Famulla, Gerd-E/Fischer, Andreas/Hedtke, Reinhold/Weber, Birgit/Zurstrassen, Bettina (2011): Bessere ökonomische Bildung: problemorientiert, pluralistisch, multidisziplinär. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* (12), 48-54.
- Fourcade, Marion (2009): *Economists and societies. Discipline and profession in the United States, Britain, and France, 1890s to 1990s.* Princeton.
- Grieger, Jürgen (2004): *Ökonomisierung in Personalwirtschaft und Personalwirtschaftslehre. Theoretische Grundlagen und praktische Bezüge.* Wiesbaden.
- Hedtke, Reinhold (2010): Von der Betriebswirtschaftslehre lernen? Handlungsorientierung und Pluralismus in der ökonomischen Bildung. In: *Gesellschaft, Wirtschaft, Politik* 59 (3), 355-366.
- Hedtke, Reinhold (2011): *Konzepte ökonomischer Bildung.* Schwalbach/Ts.
- Hedtke, Reinhold (2013a): Sozio-ökonomische Bildung als integratives Paradigma der Wirtschaftsdidaktik. In: *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften* 3 (1), 130-133.
- Hedtke, Reinhold (2013b): Was ist sozioökonomische Bildung? In: Fischer, Andreas/Zurstrassen, Bettina (Hg.). *Sozioökonomische Bildung.* Bonn (i.E.).
- Hedtke, Reinhold/Uppenbrock, Carolin (2011): Atomisierung der Studentafeln? Schulfächer und ihre Bezugsdisziplinen in der Sekundarstufe I. Bielefeld.
- Homann, Karl/Suchanek, Andreas (2005): *Ökonomik. Eine Einführung.* Tübingen, 2. Aufl.
- Kaminski, Hans/Eggert, Katrin (2008): *Konzeption für die ökonomische Bildung als Allgemeinbildung von der Primarstufe bis zur Sekundarstufe II.* Berlin.
- Kirchgässner, Gebhard (2008): *Homo oeconomicus. Das ökonomische Modell individuellen Verhaltens und seine Anwendung in den Wirtschafts- und Sozialwissenschaften.* Tübingen, 3. Aufl.
- Kleemann, Frank/Voß, G. G. (2010): Arbeit und Subjekt. In: Böhle, Fritz/Voß, G. Günter/Wachtler, Günther (Hg.). *Handbuch Arbeitssoziologie,* Wiesbaden, 415-450.
- Leipold, Helmut (2006): *Kulturvergleichende Institutionenökonomik. Studien zur kulturellen, institutionellen und wirtschaftlichen Entwicklung.* Stuttgart.
- Loerwald, Dirk/Müller, Christian (2012): Hat das Homo-oeconomicus-Modell ausgedient? Fachdidaktische Implikationen aktueller Forschungen zur ökonomischen Verhaltenstheorie. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 108 (3), 438-453.
- Schimank, Uwe/Volkman, Ute (2008): Ökonomisierung der Gesellschaft. In: Maurer, Andrea (Hg.). *Handbuch der Wirtschaftssoziologie,* Wiesbaden, 382-393.
- Seeber, Günther/Retzmann, Thomas/Remmele, Bernd/Jongebloed, Hans-Carl (2012): *Bildungsstandards der ökonomischen Allgemeinbildung. Kompetenzmodell, Aufgaben, Handlungsempfehlungen.* Schwalbach/Ts.
- Weber, Birgit (2014): Politische versus ökonomische Bildung? In: Thomas, Hellmuth (Hg.). *Politische Bildung im Fächerverbund,* Schwalbach/Ts. (i.E.).