
Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik

Univ.-Prof. Dr. Klaus Beck · Univ.-Prof. Dr. Klaus Breuer
Fachbereich Rechts- und Wirtschaftswissenschaften

○ Reihe: Arbeitspapiere WP ○

11

Sigrid Lüdecke-Plümer / Christoph Sczesny

Ökonomische Bildung im internationalen Vergleich

Herausgeber:

Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik
Univ.-Prof. Dr. Klaus Beck
Univ.-Prof. Dr. Klaus Breuer
Fachbereich 03: Rechts- und Wirtschaftswissenschaften
Johannes Gutenberg-Universität Mainz
Welderweg 9
D-55099 Mainz
Telefon: +49 6131 392-2009; Telefax: +49 6131 392-2095
email: beck@pop.uni-mainz.de

Lüdecke-Plümer, S. , Sczesny, Ch. (1998). *Ökonomische Bildung im internationalen Vergleich*.

Erscheint in: Schweizerische Zeitschrift für Kaufmännisches Bildungswesen

© Copyright

Alle Arbeitspapiere der Reihe „Arbeitspapiere WP“ sind einschließlich Graphiken und Tabellen urheberrechtlich geschützt. Jede Verwendung außerhalb der Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Herausgebers unzulässig. Dies gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Microverfilmungen und Einspeicherung auf elektronische Datenträger.

SIGRID LÜDECKE-PLÜMER & CHRISTOPH SCZESNY

Ökonomische Bildung im internationalen Vergleich

Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik

Univ.-Prof. Dr. Klaus Beck · Univ.-Prof. Dr. Klaus Breuer
Fachbereich Rechts- und Wirtschaftswissenschaften

μ **Reihe: Arbeitspapiere WP** μ

11

Sigrid Lüdecke-Plümer / Christoph Sczesny

Ökonomische Bildung im internationalen Vergleich

Herausgeber:

Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik
Univ.-Prof. Dr. Klaus Beck
Univ.-Prof. Dr. Klaus Breuer
Fachbereich 03: Rechts- und Wirtschaftswissenschaften
Johannes Gutenberg-Universität Mainz
Welderweg 9
D-55099 Mainz
Telefon: +49 6131 392-2009; Telefax: +49 6131 392-2095
email: beck@pop.uni-mainz.de

Lüdecke-Plümer, S. , Sczesny, Ch. (1998). *Ökonomische Bildung im internationalen Vergleich*.

Erscheint in: Schweizerische Zeitschrift für Kaufmännisches Bildungswesen

© Copyright

Alle Arbeitspapiere der Reihe „Arbeitspapiere WP“ sind einschließlich Graphiken und Tabellen urheberrechtlich geschützt. Jede Verwendung außerhalb der Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Herausgebers unzulässig. Dies gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Microverfilmungen und Einspeicherung auf elektronische Datenträger.

SIGRID LÜDECKE-PLÜMER & CHRISTOPH SCZESNY

Ökonomische Bildung im internationalen Vergleich

KURZFASSUNG: In Anbetracht nationaler Wirtschaftsprobleme sowie zunehmender Wirtschaftsinternationalisierung und –globalisierung werden ökonomisches Denken und ökonomisches Handeln als Basiskompetenzen eines jeden Staatsbürgers erachtet. Gleichzeitig wird das allgemein vorfindbare Niveau wirtschaftskundlicher Grundkenntnisse als sehr niedrig beurteilt, zumeist jedoch ohne dabei auf empirisch fundierte Evidenz rekurren zu können. Mit der vorliegenden Studie möchten wir deshalb einen komparativen Beitrag zur Diagnose und Defiziten ökonomischen Wissens leisten, der sich auf breit angelegte Erhebungen stützt, die in verschiedenen Ländern mit einem einheitlichen Testinstrument („Test of Economic Literacy“ bzw. „Wirtschaftskundliche Bildung-Test“) durchgeführt wurden.

1. Problemstellung

Vor dem Hintergrund einer wachsenden Internationalisierung und Globalisierung der Wirtschaft gewinnt ökonomische Bildung zunehmend an Gewicht. Sie kann als eine Grundlagenkompetenz verstanden werden, die den Menschen dazu befähigt, auf Herausforderungen zu reagieren, mit denen er in einer bestimmten historischen Konstellation konfrontiert ist. Daß eine solche Fähigkeit nicht nur gesamtwirtschaftliche Relevanz besitzt, sondern auch von lebenspraktischer Bedeutung für den einzelnen ist, steht außer Frage, da zahlreiche Alltagssituationen ökonomisches Denken und Handeln erfordern. Dem Postulat nach wirtschaftskundlichen Grundkenntnissen, das insbesondere im amerikanischen Raum erhoben wurde (vgl. z. B. Scheer 1974 und Walstad 1989 nach Beck 1989, 579), stehen jedoch vielfach Klagen über einen diesbezüglich defizitären Wissensstand bei Schulabgängern gegenüber – zumeist jedoch, ohne daß dabei auf empirisch gewonnenes Datenmaterial Bezug genommen würde. Der vorliegende Beitrag soll Informationen über den allgemeinen Stand wirtschaftskundlichen Wissens bei Jugendlichen zur Verfügung stellen, und greift hierfür auf empirische Befunde zu, die in folgenden Ländern erhoben wurden: USA, Großbritannien, Deutschland¹, Österreich, Schweiz, Ungarn, Griechenland und Korea.

Will man die in diesen Ländern erhobenen Daten vergleichend analysieren, so sollten sie auf der Basis eines identischen Meßinstruments gewonnen worden sein. Dies ist hier der Fall: Die Erhebungen des Standes wirtschaftsbezogenen Wissens erfolgten nämlich anhand des „Test of Economic Literacy (TEL)“ von Soper/Walstad 1987 bzw. mit dessen deutscher Adaption „Wirtschaftskundliche Bildung-Test (WBT)“ von Beck/Krumm 1990. Die Testaufgaben variieren über die

¹ Für eine detaillierte Analyse zum Stand ökonomischen Wissens deutscher Jugendlicher siehe Sczesny & Lüdecke 1998.

Bloomschen Taxonomiestufen (ohne „Synthese“²) und über den ökonomischen Problembereich (Grundlagen, Mikroökonomie, Makroökonomie und internationale Beziehungen), auf den sie rekurrieren (vgl. Kapitel 3.1.).

In der zu leistenden Analyse (siehe Kapitel 3.2.) sind verschiedene Aspekte zu berücksichtigen. So soll beispielsweise, um den Informationsgehalt der WBT-/TEL-Ergebnisse über die pauschalen Gesamtwerte hinaus auszuschöpfen, neben einer Einteilung nach Inhaltsbereichen auch eine Gruppierung der Aufgabenlösungen hinsichtlich der Bloomschen Niveaustufen vorgenommen werden. Da auf nationaler Ebene erhobene Daten durch den Vergleich mit anderen Ländern an Kontur gewinnen, werden die entsprechenden Ergebnisse einander komparativ gegenübergestellt. Freilich setzt ein solcher Vergleich nicht nur die Identität des Meßinstruments, sondern auch ähnliche gesellschaftliche und vor allem (schul-)politische Rahmenbedingungen voraus. Diese Voraussetzung ist – wie die Diskussion der bildungsinstitutionellen und curricularen Gemeinsamkeiten und Unterschiede sowie der Merkmale der jeweiligen Erhebungsstichproben in den verschiedenen Ländern zeigen wird (vgl. Kapitel 2) – freilich nicht vollständig erfüllt. Dennoch ist ein solcher Vergleich gerechtfertigt und sinnvoll, wenn man ihn auf die Frage fokussiert, in welchem Maße Schüler in diesen Ländern auf die wirtschaftspolitischen Herausforderungen der weltweit verstärkt konkurrierenden und kooperierenden nationalen Ökonomien vorbereitet sind bzw. werden, wengleich man dabei von den Chancen, die hierzu notwendigen ökonomischen Kenntnisse in gezielt organisierten schulischen Lehr-Lern-Arrangements zu erwerben, abstrahieren muß.

2. Bildungssysteme und nationale Erhebungsbesonderheiten

Die Kenntnis nationaler Besonderheiten in bezug auf Bildungs- und Berufsstrukturen erleichtert die vergleichende Ergebnisinterpretation und gibt zudem Aufschluß über mögliche Ursachen für unterschiedliche Leistungsgrade. Deshalb werden im folgenden zunächst bildungsinstitutionelle, curriculare Gegebenheiten bzw. Merkmale der jeweiligen Erhebungsstichproben für die Länder dargestellt, die wir in unsere komparative Studie einbezogen haben: USA, Großbritannien, Deutschland, Österreich, Schweiz, Ungarn, Griechenland, Korea.

In den **USA** liegt das Bildungswesen im Zuständigkeitsbereich der einzelnen Bundesstaaten, es bestehen also keine einheitlichen Schulgesetze und -systeme. Grundsätzlich beträgt die Schulpflicht 12 Jahre (6 Jahre Elementarschule, 3 Jahre Junior High School und 3 Jahre High School), so daß die Schulzeit ungefähr im

² Diese Form der Anforderung läßt sich im Paper-pencil-Test kaum realisieren.

Alter von 17 bis 18 Jahren abgeschlossen ist (vgl. OECD 1995, 316). In den High Schools mit ihrem Kurssystem wird Wirtschaftskunde fast überall als Wahlfach angeboten. Wirtschaftskundliche Anteile werden in den Fächern Wirtschaftskunde („Economics“), Verbraucherkunde („Consumer Economics“) oder Gemeinschaftskunde („Social Studies“) gelehrt; Unterschiede liegen im zeitlichen Umfang und den zu behandelnden Themen (vgl. Beck/Krumm 1990, 1). Nach Abschluß der High School stehen den Schülern verschiedene Möglichkeiten für ihre berufliche Zukunft zur Wahl: berufsbildende oder technische Schule, zweijährige Collegeausbildung oder vierjähriger College- bzw. Universitätsbesuch. Allerdings wechseln die meisten ohne weitere Ausbildung direkt in die Arbeitswelt.

Dadurch, daß die USA ein Gesamtschulprinzip besitzen und die Erhebungen zum Stand des ökonomischen Wissens und Denkens in den Jahrgangsstufen 11 und 12 der High Schools bei ca. 16- bis 18Jährigen durchgeführt wurden, konnten diese Altersjahrgänge „flächendeckend“ erfaßt werden. (Stichprobenumfang: 4.242 Schüler, davon 3.186 mit „Economics“-Kursen.) Schüler mit „Economics“-Kursen können im eingesetzten Wirtschaftskundetest gut abschneiden, da dieser im wesentlichen auf den dortigen Lehrplanverhältnissen basiert (siehe unten, Kap. 3.1.).

In **Großbritannien** unterliegt man der gesetzlichen Schulpflicht vom 5. bis 16. Lebensjahr. An die sechsjährigen Primarschulen schließt sich eine fünfjährige Phase der Sekundärerziehung an, in der man die mittlere Reife (Ordinary-Level) an einer Comprehensive School (Gesamtschule), einer Grammar School (Gymnasium), einer Modern School oder anderen Secondary Schools erwerben kann (vgl. Davies 1990, 361). Im Rahmenlehrplan dieser Sekundarstufe I sind wirtschaftskundliche Fächer nicht obligatorisch; ökonomische Themen sollen im Rahmen der Hauptfächer (Englisch, Mathematik, Naturwissenschaften und eine Fremdsprache) vermittelt werden (vgl. Henley/Vickermann 1996, 7). Nach der Pflichtschulzeit können die Sekundarstufen II der Schulen und Fachgymnasien (Abschluß A-level (Abitur)) oder andere weiterführende Schulen („Further Education“) besucht werden.

Für Großbritannien beschränkt sich unsere Pbn-Auswahl auf Schüler der zweijährigen Oberstufe, die die allgemeine Hochschulreife („General Certificate of Education - Advanced Level, GCE-AL“) erwerben. Während ein Teil dieser Schüler nicht mit ökonomischen Lehrinhalten konfrontiert wird („without Economics“), werden andere in „Economics“ - einem von 3 Fächern - über 2 Jahre mit 4 - 5 Wochenstunden intensiv ausgebildet. (Stichprobenumfang: 7.549 Schüler, davon 4.311 mit „Economics“-Kursen.)

In **Deutschland** beginnt die allgemeine Schulpflicht im Alter von 6 Jahren mit dem Besuch der vierjährigen Grundschule, an die sich der Sekundarbereich I bis zum 10. Schuljahr in verschiedenen Schultypen (Hauptschule, Realschule, Gesamtschule oder Gymnasium) anschließt. Im Sekundarbereich II gibt es allgemeine und

berufsbezogene Ausbildungsgänge. Wirtschaftslehre als Lernbereich/Fach ist in allen Formen des *berufsbildenden* Schulwesens verankert, allerdings in den einzelnen Schulformen nicht einheitlich konzipiert, und es werden diesem Fach - abhängig vom Schultyp - unterschiedliche Aufgaben und Ziele zugeordnet. Im *allgemeinen* Zweig des Schulwesens taucht Wirtschaftskunde bundesweit lediglich als Leitfach der Arbeitslehre auf, die sich aus den Lernbereichen Wirtschaft, Beruf, Technik und Haushalt zusammensetzt und Wirtschaftslehre und Berufskunde in den Pflichtbereich der Hauptschule einordnet. Arbeitslehre mit dem Lernbereich Wirtschaft wird in vielen Bundesländern in Realschulen noch immer nicht angeboten, und auch im Fächerkanon der Gymnasien kommt dieses Fach äußerst selten vor, was angesichts der Bedeutung, die dem Erwerb ökonomischen Wissen allenthalben zugemessen wird, paradox anmutet. Daten zum Stand dieses Wissens wurden in Deutschland in allgemeinbildenden Schulen (Realschulen, allgemeinbildenden Gymnasien) und in berufsbildenden Schulen (Fachgymnasien, Berufsfachschulen und Berufsschulen der Branchen Einzelhandel, Industrie, Banken und Versicherungen) erhoben (Stichprobenumfang: 4.610 Schüler).

Mit den deutschen Schulverhältnissen am ehesten vergleichbar ist das Bildungssystem in **Österreich**. Bei einer allgemeinen Schulpflicht von 9 Jahren werden die ersten vier Jahre in einer Volksschule und weitere vier Jahre in der Hauptschule oder der Unterstufe der allgemeinbildenden höheren Schulen verbracht, bevor eine erneute Wahl für das letzte Jahr der Pflichtschulzeit ansteht: allgemeinbildendes Gymnasium, Wirtschaftsgymnasium, Berufsfachschule oder Berufsschule. In jedem Schultyp gibt es für jedes Fach - genau wie in Deutschland - vorgeschriebene Richtstundenzahlen, nach denen für das Wirtschaftsgymnasium die meisten wirtschaftskundlichen Lehrinhalte zu finden sind (zur genaueren Information bezüglich Stundenausstattung der Fächer, in denen wirtschaftskundlich relevantes Wissen transportiert wird, und hinsichtlich inhaltlicher Schwerpunktsetzung in diesen Fächern siehe Beck/Krumm 1994, 184 - 192). Die österreichische Stichprobe umfaßt 1.051 Schüler, die aus kaufmännischen Berufsschulen (N = 331), Berufsfach-/Wirtschaftsschulen (N = 164), Fach-/Wirtschaftsgymnasien (N = 331) sowie aus allgemeinbildenden Gymnasien (N = 225) stammen.

In der **Schweiz** mit einer Schulpflicht von - je nach Kanton - 8 bis 9 Jahren haben die Schüler nach in der Regel 6 Jahren Primarschule die Wahl, 2 bis 3 Jahre zur Realschule zu gehen oder die dreijährige Sekundarschule zu besuchen, nach deren Abschluß sie eine Berufsausbildung aufnehmen oder 4 Jahre zum Gymnasium gehen können. Im Sekundarbereich I werden verschiedenartige Wirtschaftskundekonzepte vermittelt: Konsumentenerziehung, Arbeitslehre, Werkunterricht, Berufswahlunterricht, Haushaltslehre, elementare Einführung in die Wirtschaft. Wirtschaftskunde ist an den kaufmännischen und gewerblichen Berufsschulen ein Pflichtfach - ohne allerdings für ein bestimmtes Ausbildungsjahr vorgeschrieben zu sein (vgl. Dubs 1983). Während früher in der Hälfte der Gymnasien nach gel-

tenden Lehrplänen kein Unterricht in diesem Fach stattfand, gibt es nach einer Reform der Gymnasien zu Anfang der neunziger Jahre (Einführung des Einheitsgymnasiums mit Grundlagenfächern, Schwerpunktfächern und Ergänzungsfächern) ein Konzept für den wirtschaftlichen Lernbereich mit folgendem Angebot: Als Grundlagenfach „Wirtschaft und Recht“ sowie zusätzlich „Wirtschaft“ als Schwerpunkt- und Ergänzungsfach (vgl. Dubs 1995). (Untersuchungsstichprobe: 1.382 Schüler aus gewerblichen Berufsschulen, kaufmännischen Berufsschulen und aus Gymnasien)

Ungarn hat auch nach Öffnung der Grenzen im Jahr 1989 sein bisheriges Schulsystem nahezu unverändert beibehalten: 8 Jahre Primarschule, 2 bis 4 Jahre Sekundarschule, danach evtl. Universität, Fachmittelschule oder Berufsschule. Die bestehende Schulpflicht von 10 Jahren (6. bis 16. Lebensjahr) wird 1998 auf 12 Jahre erhöht (vgl. Hegedûs 1996, 74). Der Lehrplan für das Fach „Economics“ wurde einer radikalen inhaltlichen Änderung unterworfen und basiert seit 1990 auf dem amerikanischen Curriculum wirtschaftskundlicher Fähigkeiten. Er ist Grundlage für den Unterricht an Berufsschulen für Wirtschaft (VSE) und Handel (VSC), den einzigen Schulen mit fundiertem Wirtschaftskundeunterricht, der sich über die letzten beiden Schuljahre (2 Wochenstunden „Mikroökonomie“ in der 11. Jahrgangsstufe und „Makroökonomie“ in der 12. Jahrgangsstufe, jeweils ergänzt um den Bereich „Internationale Beziehungen“) erstreckt. Grundlage für den Wirtschaftskundeunterricht sind einige wenige Lehrbücher, die vorwiegend auf Curricula des amerikanischen Bildungswesens basieren und die in fast allen Schulen verwendet werden (vgl. Kigner et al. o. J.).

Die ungarische Stichprobe setzt sich aus Schülern von 15 Gymnasien ($n = 2.180$) und 15 Berufsschulen ($n = 1.760$) zusammen, von denen sich jeweils 5 in Budapest befanden und je 10 über das Land verteilt waren. Es besteht eine ungefähre Gleichverteilung zwischen 11. und 12. Jahrgangsstufe sowie zwischen männlichen und weiblichen Pbn.

Bei einer Schulpflicht von 9 Jahren werden in **Griechenland** die ersten 6 Jahre auf einer Primarschule verbracht, gefolgt von 3 Jahren an einer Sekundarschule (Gymnasium). Danach können (freiwillig) zweijährige technische Berufsschulen (TES) oder dreijährige Lykeia (allgemeinbildende, technische und berufsbildende oder integrierte Lyzeen) besucht werden (vgl. OECD 1995, 279). Während der obligatorischen Schulzeit werden im (humanistisch geprägten) Gymnasium kaum wirtschaftskundliche Inhalte vermittelt; später sind ökonomische Lehrinhalte nur in den beruflichen und integrierten Lyzeen zu finden (Makridou-Boussiou/ Papanastassiou 1994, 28).

Die griechische Kohorte umfaßt insgesamt 2.509 Pbn im letzten Schuljahr des Lyzeums (Durchschnittsalter: 18 Jahre) an 257 Schulen in Mazedonien, die sich wie folgt verteilen: allgemeinbildende Lyzeen: $n = 651$ ohne „Economics“ und $n = 984$ mit 1 Jahr „Economics“, technische/berufsbildende Lyzeen (mit 2 Jahren

„Economics“): n = 697 und integrierte Lyzeen (mit 2 Jahren „Economics“): n = 177 (ebd., 29).

Das Schulsystem in **Korea** ist am amerikanischen System orientiert und umfaßt auch dort 6 Jahre Grundschule, 3 Jahre Mittelschule und 3 Jahre Oberschule. Die untersuchte Kohorte setzt sich ausnahmslos aus Schülern der Oberschule zusammen (Stichprobenumfang: 4.334, davon 3.025 mit „Economics“-Kursen). Für den Besuch dieser Schulen ist das Bestehen eines breit angelegten Leistungstests notwendig. An den (allgemeinbildenden) High Schools besteht dann ein Pflichtkurs in „Economics“, und vor dem Abschluß dieser Schulen muß jeder am Kurs „Politik und Wirtschaft“ teilgenommen haben, der sich über vier Semester erstreckt. Im letzten Jahr vor ihrem Examen ist er ebenfalls Pflicht für Absolventen berufsbildender High Schools. Unterrichtsgrundlage ist jeweils ein staatlich herausgegebenes Lehrbuch, das zur einen Hälfte politische, zur anderen wirtschaftliche Themen behandelt (Kim 1994, 203).

Für den sich nun anschließenden Überblick über den Status ökonomischer Bildung in internationaler Perspektive gilt es hervorzuheben, daß die dort dargestellten Resultate zum ökonomischen Wissen und Denken vor dem jeweiligen - hier allerdings nur ansatzweise geschilderten - bildungspolitischen und curricularen Hintergrund zu sehen und zu interpretieren sind.

3. Stand des wirtschaftskundlichen Wissens in verschiedenen Ländern

3.1. Das Erhebungsinstrument

Nicht nur für die Deskription und Analyse des Leistungsspektrums im ökonomischen Bereich, sondern auch für einen Vergleich des ökonomischen Wissens müssen als Ausgangspunkt Werte herangezogen werden, die mit Hilfe eines „objektiven“ Instruments gewonnen wurden. Zudem sollte dieses Instrument wirtschaftliche Grundkenntnisse messen, die jeder Jugendliche und Erwachsene benötigt, um seinen Aufgaben als Konsument, Wähler und Staatsbürger in der modernen Industriegesellschaft zu entsprechen. Ein solches Instrument stellt der „Test of Economic Literacy (TEL)“ dar. Er wurde - basierend auf dem vom Joint Council of Economic Education entwickelten Curriculum wirtschaftskundlicher Grundfähigkeiten - von Soper und Walstad (1987) für die USA entworfen und ist dort landesweit bei über 8.000 Schülern einer Normierungsstudie unterzogen worden. Bei diesem Test handelt es sich um ein Multiple-choice-Meßinstrument, das in zwei Parallelformen A und B vorliegt. Die jeweils 46 Items (Multiple-choice-Fragen mit vier Auswahlantworten) der beiden äquivalenten Parallelversionen lassen sich inhaltlich vier Hauptthemenbereichen mit insgesamt 22 zentralen wirtschaftswissenschaftlichen Konzepten zuordnen:

- I. Grundlagen (Knappheit; Opportunitätskosten; Produktivität; Wirtschaftssysteme; Institutionen und Leistungsanreize; Tausch, Geld und wechselseitige Abhängigkeit),
- II. Mikroökonomie (Markt und Preis; Angebot und Nachfrage; Wettbewerb und Marktstruktur; Einkommensverteilung; Marktstörungen; Rolle des Staates),
- III. Makroökonomie (Bruttosozialprodukt; Gesamtangebot; Gesamtnachfrage; Arbeitslosigkeit; Inflation und Deflation; Geldpolitik; Fiskalpolitik),
- IV. Internationale Beziehungen (Absoluter und komparativer Kostenvorteil sowie Hemmnisse; Zahlungsbilanz und Devisenkurse; Internationale Aspekte von Wachstum und Stabilität).

Die Aufgaben unterscheiden sich hinsichtlich ihres Schwierigkeitsgrades, der sich anhand der Bloomschen Lehrzieltaxonomie für den kognitiven Bereich (Bloom et al. 1971) bestimmen läßt. Die Stufe V („Synthese“) ist beim TEL nicht vertreten (siehe oben, Fußnote 2); für die anderen Stufen der kognitiven Komplexität (Wissen, Verstehen, Anwenden, Analyse und Evaluation) sieht die Verteilung der Aufgabenzahl wie folgt aus:

Schaubild 1: TEL-WBT-Aufgaben in taxonomischer Sicht

Taxonomiestufen nach Bloom et al. (1971)		Anzahl der TEL-Aufgaben	
		Form A	Form B
I	Wissen	8	8
II	Verstehen	13	14
III	Anwenden	10	10
IV	Analyse	11	10
VI	Evaluation	4	4

Einen differenzierteren Überblick gibt Schaubild 2, in dem eine Kategorisierung der einzelnen Aufgaben (Zuordnung zu Inhaltsbereichen und Taxonomiestufen) als Beispiel für die Form A des TEL dargestellt ist.

Die mit einem „+“ versehenen Aufgaben sind sog. Ankeritems. Sie sind sowohl in Form A als auch in Form B zu finden, um Gleichwertigkeit und Vergleichbarkeit zu gewährleisten. Diese 15 Items verteilen sich gleichmäßig über die Inhaltsbereiche und die Bloomschen Niveaustufen.

Der für die USA entwickelte TEL wurde von Beck und Krumm (1990) für den deutschsprachigen Raum adaptiert. Die Autoren dieses „Wirtschaftskundliche Bildung-Test (WBT)“ hielten sich dabei möglichst genau an das amerikanische Original (zu den Übersetzungsproblemen siehe Beck/Krumm 1991). Im Rahmen einer von ihnen durchgeführten Normierungsstudie des WBT liegen Daten zum Stand des ökonomischen Basiswissens bei mehr als 9.000 deutschen Schülern und Auszubildenden vor. Die Pbn stammen aus vier Bundesländern (Bayern, Hessen, Nordrhein-Westfalen, Saarland); sie hatten entweder Testform A oder B zu bearbeiten. Auf Testform A, die wir zur Grundlage der Ergebnisdarstellung des internationalen Vergleichs machen wollen, entfielen 4610 Pbn (bei einer Gesamtstichprobe von $N = 9142$). Die Beschränkung auf Form A mußte erfolgen, da nicht in allen Ländern die Versionen A *und* B des TEL/WBT eingesetzt wurden.

Schaubild 2: Struktur des TEL/WBT Form A (Beck 1993, 17)

INHALTSBEREICH	Taxonomiestufen nach Bloom et al.					Anzahl der Aufgaben
	I Wissen	II Verstehen	III Anw.	IV Analyse	VI Evaluat.	
I. Grundlagen						12
1. Knappheit		25, 3+				2
2. Opportunitätskosten			2, 4	5		3
3. Produktivität		6+			8	2
4. Wirtschaftssysteme	7+					1
5. Institutionen und Leistungsanreize	9+	11				2
6. Tausch, Geld und wechselseitige Abhängigkeit	12		1			2
II. Mikroökonomie						13
7. Markt und Preis		10	13+			2
8. Angebot und Nachfrage	14		15, 16		17+	4
9. Wettbewerb und Marktstruktur			18, 19+			2
10. Einkommensverteilung	20	21+				2
11. Marktstörungen				22	23	2
12. Rolle des Staates		24				1
III. Makroökonomie						13
13. Bruttosozialprodukt	26+					1
14. Gesamtangebot		27				1
15. Gesamtnachfrage		28		29+		2
16. Arbeitslosigkeit				30		1
17. Inflation und Deflation				31,32		2
18. Geldpolitik		34+	35		38	3
19. Fiskalpolitik	36			33, 37+		3
IV. Internationale Beziehungen						8
20. Absoluter und komparativer Kostenvorteil sowie Handelshemmnisse		39	40	41+		3
21. Zahlungsbilanz und Devisenkurse	42			43+, 44		3
22. Internationale Aspekte von Wachstum und Stabilität		45+, 46				2
Gesamtzahl der Aufgaben	8	13	10	11	4	46

3.2. Empirische Befunde

Im Hinblick auf den Stand ökonomischen Wissens ist zum einen jedes nationale Ergebnis für sich durchaus von Interesse³, gewinnt aber - wie wir oben bereits andeuteten - andererseits an Aussagekraft, wenn man die Perspektive über die Landesgrenzen hinaus erweitert und es mit denen der anderen Länder vergleicht.⁴ Einen ersten Eindruck über das Ausmaß wirtschaftskundlicher Fähigkeiten vermittelt Schaubild 3. Darin sind die Anteilswerte korrekter Lösungen im Gesamttest für die einzelnen Länder dokumentiert.

Schaubild 3: Anteilswerte korrekter Lösungen im Gesamttest

	USA (N=4.242)	GB (N=7.549)	D (N=4.610)	A (N=1.051)	CH (N=1.382)	Korea (N=4.334)
Gesamt						
Anteilsw	.48	.64	.45	.44	.45	.52
StdAbw	.18	.21	.16	.15	.14	.15

Nimmt man die Ergebnisse in den Blick, so fällt allererst auf, daß zumeist nicht einmal die Hälfte der TEL-/WBT-Fragen korrekt beantwortet wird. Dies muß um so nachdenklicher stimmen, als der Test vornehmlich „Grundkenntnisse und basale Formen von ökonomischen Argumenten bzw. Operationen“ mißt (Beck 1993, 66). Darüber hinaus ist an diesem Schaubild zweierlei bemerkenswert:

1. Die Testleistungen der amerikanischen Pbn fallen überraschend niedrig aus (sie lösen nur 48 % der Aufgaben korrekt) - und das, obwohl der TEL für den weitaus größten Teil dieser Gruppe, nämlich den „with Economics“, ein lehrzielorientiertes Testinstrument darstellt (Soper/Walstad 1987).
2. Den mit Abstand höchsten Wert weisen die Briten auf. Dabei ist allerdings zu berücksichtigen, daß es sich bei der britischen Stichprobe ausnahmslos um Jugendliche handelt, die einen hohen Bildungsabschluß anstreben, während sich die Pbn in den anderen Ländern aus unterschiedlichen Schulformen und Ausbildungsgängen rekrutieren.

Das Niveau wirtschaftskundlichen Wissens in Deutschland, Österreich und in der Schweiz liegt sogar noch etwas unterhalb des amerikanischen und ist deshalb ebenfalls als sehr niedrig zu klassifizieren. Jeweils nur 45 % der Aufgaben werden von den Jugendlichen dort korrekt bearbeitet. Bei 46 Items bedeutet dies, daß

³ Für Deutschland siehe z. B. die detaillierte Analyse in Sczesny & Lüdecke 1998.

⁴ Da wir nicht für jedes Land auf Originaldaten zurückgreifen konnten, stützt sich unsere Analyse zum Teil auf Ergebnisdarstellungen in entsprechenden Publikationen (Kigner et al., o. J.; Whitehead/Halil, 1989; Whitehead, 1994; Kim, 1994).

durchschnittlich nur knapp 21 Aufgaben richtig gelöst werden. Über fundiertere ökonomische Grundkenntnisse scheinen die Koreaner zu verfügen, werden von ihnen doch über die Hälfte der TEL-Fragen korrekt beantwortet. Damit liegen ihre Ergebnisse 7 bis 8 % über denen der deutschsprachigen Länder.

Insgesamt zeigt sich also auf der einen Seite, daß die Wissensunterschiede zwischen den einzelnen Ländern nicht gravierend (wenngleich größtenteils signifikant) sind. Andererseits legitimieren sie aber u. E. dazu, die ökonomischen Kenntnisse in den untersuchten Populationen generell als eher mangelhaft zu bezeichnen und verleihen damit den Klagen über einen defizitären Kenntnisstand in diesem Bereich empirische Evidenz.

Um die im Gesamttest verdichtete Leistungsinformation näher aufzuschlüsseln mit dem Ziel, Ansatzpunkte für Interventionen zu gewinnen, ist es nützlich, diesen differenzierend aufzufächern. Eine gute Möglichkeit hierzu bieten die vier Inhaltsbereiche (Grundlagen, Mikroökonomie, Makroökonomie und internationale Beziehungen), denen die Fragen des TEL bzw. WBT zugeordnet sind (siehe Schaubild 4).

Schaubild 4: Anteilswerte korrekter Lösungen pro Inhaltsbereich

	USA (N=4.242)	GB (N=7.549)	D (N=4.610)	A (N=1.051)	CH (N=1.382)	Korea (N=4.334)
Grundlagen						
Anteilsw	.52	.68	.48	.47	.46	.52
StdAbw	.21	.21	.18	.17	.17	.18
Mikroökonomie						
Anteilsw	.53	.70	.44	.43	.44	.55
StdAbw	.22	.20	.20	.20	.18	.13
Makroökonomie						
Anteilsw	.41	.58	.45	.44	.44	.50
StdAbw	.21	.20	.20	.19	.18	.15
Internat. Bezieh.						
Anteilsw	.43	.60	.40	.40	.43	.51
StdAbw	.24	.24	.23	.24	.22	.13

Betrachtet man diese vier Hauptthemenbereiche, so lassen sich für Deutschland, Österreich und die Schweiz für den Bereich "Grundlagen" die höchsten und für "Internationale Beziehungen" die niedrigsten Werte feststellen. "Mikro-" und "Makroökonomie" sind etwa gleich hoch ausgeprägt und liegen in der Mitte. Ein ähnliches Bild zeigt sich - wenngleich auf einem höheren Ausgangsniveau - für die Amerikaner. Im Unterschied dazu zeigen die Koreaner in den vier Bereichen ein homogenes Antwortverhalten, das zudem mit gut 50 % richtiger Lösungen als vergleichsweise hoch einzustufen ist. Wie sich bereits im Gesamtergebnis abzeichnete, erhalten die beste Ausbildung offenbar die Schüler in Großbritannien, die in jedem Bereich nahezu zwei Drittel der gestellten Fragen korrekt beantwor-

ten, so daß bei ihnen noch am ehesten ein grundlegendes wirtschaftskundliches Verständnis angenommen werden kann.

Sieht man einmal von den Leistungen der Koreaner ab, so verdeutlicht diese differenziertere Betrachtung, daß ein besonderes Wissensdefizit dort auszumachen ist, wo Aspekte internationaler Beziehungen thematisiert werden. Da aber ein fundiertes Wissen gerade in diesem Bereich allerorts nachdrücklich eingefordert wird (Stichwort: Internationalisierung der Wirtschaftsbeziehungen), wäre zu allererst hier mit einem entsprechenden Bildungsangebot anzusetzen.

Neben der Einteilung nach Inhaltsbereichen läßt sich auch eine Differenzierung der Aufgabenlösungen hinsichtlich der Bloomschen Taxonomiestufen vornehmen (siehe Schaubild 5).

Schaubild 5: Anteilswerte korrekter Lösungen pro kognitiver Stufe

	USA (N=4.242)	GB (N=7.549)	D (N=4.610)	A (N=1.051)	CH (N=1.382)	Korea (N=4.334)
I Wissen						
Anteilsw	.53	.75	.56	.57	.57	.63
StdAbw	.26	.22	.24	.22	.22	.16
II Verstehen						
Anteilsw	.45	.64	.40	.39	.40	.50
StdAbw	.21	.23	.19	.18	.18	.13
III Anwenden						
Anteilsw	.58	.71	.49	.46	.49	.56
StdAbw	.22	.19	.21	.20	.19	.17
IV Analyse						
Anteilsw	.39	.52	.38	.37	.39	.43
StdAbw	.20	.20	.18	.19	.18	.10
VI Evaluation						
Anteilsw	.44	.60	.44	.43	.41	.48
StdAbw	.26	.26	.24	.25	.23	.09

Die Werte über die Stufen hinweg zeigen in den verschiedenen Ländern einen ähnlichen Verlauf, allerdings für die Deutschen, Österreicher, Schweizer und die US-Amerikaner insgesamt auf einem niedrigeren Ausprägungsniveau als in Großbritannien und Korea.

Läßt man die USA vorübergehend aus der Betrachtung heraus, so zeigt sich der länderspezifisch jeweils höchste Prozentwert richtiger Lösungen in der Zielklasse „Wissen“. Zur Taxonomiestufe II (Verständnis) erfolgt überall einer rapider (signifikanter) Abfall in der Zahl korrekter Antworten, die auf dem Niveau der "Anwendung" (III) erneut signifikant höher liegt. Fallende Werte finden sich wiederum auf der „Analyseebene“ (IV), während für die höchste Stufe kognitiver Komplexität („Evaluation“) ein nochmaliger Anstieg der Anteilswerte zu verzeichnen ist.

Bemerkenswert an dieser Konstellation ist, daß alle Pbn augenscheinlich über einen bestimmten Bodensatz an Faktenwissen verfügen, welches sie zwar nicht richtig durchschauen, es aber scheinbar um so erfolgreicher anzuwenden verstehen! Gleiches gilt im übrigen für die Relation zwischen Niveaustufe 4 ("Analyse") und Niveaustufe 6 ("Evaluation"). Danach scheinen die Pbn Probleme zu haben, Sachverhalte zu analysieren, können diese scheinbar dennoch um so sicherer bewerten! Eine Erklärung dafür, daß sich in allen Ländern ein für die Taxonomiestufenabfolge nicht theoriekonformes Antwortverhalten zeigt, könnte sein, daß die sukzessiven Stufen der Taxonomie keine Hierarchie bilden, so wie Bloom es annimmt.⁵ Des weiteren ist möglich, daß die Items des TEL bzw. WBT schlicht nicht richtig klassifiziert wurden (vgl. Soper/Walstad 1987). Denkbar ist aber auch, daß sich in diesem Befund ein Mangel an elaboriertem ökonomischen Zusammenhangswissen reflektiert, d. h. das erworbene Wissen ist nicht in einer integrierten Zusammenhangskomponente (mental) abgelegt, so daß inhaltliche Informationen entweder schwer zugänglich oder in konkreten (komplexen) Anforderungssituationen nicht ohne weiteres auffindbar sind.

Setzt man die Betrachtung von Schaubild 5 fort, fällt weiterhin auf, daß jedes Land sein spezifisches "Tief" auf der kognitiven Stufe IV hat, auf der Analyseleistungen (Analyse von Elementen, Beziehungen oder Ordnungsprinzipen) zu erbringen sind. Produktiv gewendet werden hieraus jedoch Ansatzpunkte für mögliche Förderungsmaßnahmen im Bereich ökonomischer Bildung sichtbar. Da aber - bis auf Korea und insbesondere Großbritannien - das Wissen und die intellektuellen Fähigkeiten und Fertigkeiten im Kontext wirtschaftlicher Problemstellungen insgesamt als eher niedrig zu bezeichnen sind, wäre grundlegend eine Erhöhung wirtschaftskundlicher Kompetenz nicht nur partiell, sondern über alle Taxonomiestufen hinweg anstrebenswert.

Teilt man in einem weiteren Analyseschritt die Schüler der jeweiligen Länder nach Ausbildungsgängen ein, d.h. danach, ob sie in Wirtschaftskunde unterrichtet wurden oder nicht bzw. eher randständig („with Economics“ - „without Economics“), so erhält man die in Schaubild 6 dokumentierten Werte.

⁵ Diese Vorstellung ist in der wissenschaftlichen Literatur sowohl unter logischem als auch unter empirischem Aspekt stark in Zweifel gezogen worden; vgl. für die philosophisch basierte Kritik zusammenfassend Furst 1981, für die empirische die Literaturübersicht von Seddon 1978.

Schaubild 6: Anteilswerte korrekter Lösungen nach Ausbildung („with - without Economics“)

	USA	GB	D	A	CH	Korea	Un- garn	Gr
„with Econo- mics“								
Anteilsw	.50	.74	.45	.44	.45	.53	.53	.41
StdAbw	.18	.13	.16	.16	.14	*	*	*
N	3.186	4.311	3.289	832	1.104	3.025	2.180	*
„without Eco- nomics“								
Anteilsw	.40	.52	.43	.41	.41	.48	.42	.38
StdAbw	.15	.14	.15	.13	.14	*	*	*
N	1.056	3.238	1.321	219	278	1.309	1.760	*
Diff.d.Anteilsw.	.10	.22	.02	.03	.04	.05	.11	.03

* Angaben liegen nicht vor.

Bei der Gegenüberstellung dieser Werte wird generell eine erwartbare Differenz sichtbar, die jeweils zugunsten der Gruppe „with Economics“ ausfällt. Zwischen den deutschen Teilgruppen ist sie zwar vergleichsweise gering, aber dennoch signifikant. Gleichwohl lässt sich daraus nicht unbedingt auf mangelnde Qualität wirtschaftskundlichen Unterrichts in Deutschland schließen, wenn man sich beispielsweise die Zusammensetzung der "without Economics"-Gruppe vor Augen führt: hauptsächlich Gymnasiasten mit einer breiteren Allgemeinbildung. Eine ähnlich geringfügige (aber signifikante) Differenz zwischen den betreffenden Teilgruppen findet sich auch in den übrigen Ländern mit Ausnahme von Großbritannien sowie Amerika und Ungarn, also in Ländern, für die der Test eine hohe Lehrzielorientierung aufweist.

Fragt man nach der qualitativen Beschaffenheit des Wissens, das zu diesem Unterschied zwischen den Ausbildungsrichtungen hauptsächlich beiträgt, so bietet es sich an, die Leistungsdifferenzen (Anteilswerte) für beide Gruppen auf den einzelnen Taxonomiestufen zu betrachten (siehe Schaubild 7).

Schaubild 7: Differenzen der Anteilswerte korrekter Lösungen zwischen Ausbildungsrichtungen („with - without Economics“) pro Taxonomiestufe

	USA	GB	D	A	CH	Korea	Ungarn
I Wissen	.13	.21	.03	.03	.05	.04	.18
II Verstehen	.12	.30	.03	.03	.03	.06	.15
III Anwenden	.11	.19	.02	.04	.06	.06	.15
IV Analyse	.08	.18	.00	.05	.03	.03	.09
VI Evaluation	.07	.15	.00	.05	.05	.03	.08

Hierbei zeigt sich - grob gesprochen - für alle Länder eine monoton inverse Relation zwischen der kognitiven Stufe und dem jeweiligen Differenzbetrag, d. h. je höher das Stufenniveau, desto niedriger fällt die Wissensdifferenz zwischen den beiden Gruppen aus. Dies mag ein Hinweis darauf sein, daß die Schule besonders erfolgreich ist, wenn es darum geht, deklaratives Wissen zu vermitteln und dessen Verstehen zu fördern. Sieht man einmal von der Taxonomieproblematik ab, scheint es ihr demgegenüber nicht ganz so gut zu gelingen, die Schüler in den Stand zu setzen, dieses Wissen erfolgreich anzuwenden, Zusammenhänge zu analysieren und ökonomische Sachverhalte zu evaluieren.

In einem letzten Schritt möchten wir noch die Frage beleuchten, ob es geschlechtsspezifische Differenzen in bezug auf wirtschaftskundliche Fähigkeiten gibt. Wie eine Gegenüberstellung der entsprechenden Daten in Schaubild 8 zeigt, tritt ein solcher Effekt tatsächlich auf - allerdings nur für die westlichen Länder.

Schaubild 8: Anzahl korrekter Lösungen nach Geschlecht

	USA	Großbrit.	Deutschland	Österreich	Korea
männlich					
Anzahl	22.55	30.96	22.75	22.09	23.58
StdAbw	8.75	7.78	7.44	6.77	*
N	2.175	4.182	1.827	332	2.178
weiblich					
Anzahl	21.36	27.90	19.04	18.93	23.94
StdAbw	7.74	7.80	7.01	6.96	*
N	2.067	3.361	2.490	648	2.156

* Angaben liegen nicht vor.

In Amerika, Großbritannien, Deutschland und Österreich schneiden die männlichen Befragten signifikant besser ab als die weiblichen. Dies kann insofern nicht

überraschen, als es sich gut in die allgemeine wissenschaftliche Befundlage fügt. In Untersuchungen, die den Zusammenhang zwischen dem Merkmal Geschlecht und ökonomischer Bildung thematisieren, stößt man nämlich immer wieder auf den Sachverhalt, daß weibliche Jugendliche in Tests, in denen wirtschaftskundliche Inhalte geprüft werden, männlichen unterlegen sind. Als Erklärung dafür werden benannt (vgl. z. B. Ladd 1977; Jackstadt/Grootaert 1980; Hirschfeld/Moore/Brown 1995):

- soziokulturelle Einflußfaktoren (Rollenstereotyp: wirtschaftliche Themen werden als "Männerdomäne" verstanden, und Frauen trauen sich häufig auf diesem Gebiet auch selbst wenig zu),
- kognitive Determinanten (mangelndes Verständnis für mathematisch-statistische Sachverhalte bei weiblichen Pbn),
- Einflüsse, die vornehmlich auf das Testinstrument selbst zurückzuführen sind (Mädchen schneiden in Multiple-choice-Tests generell schlechter ab), und nicht zuletzt
- das Interesse an wirtschaftskundlichen Fragestellungen (dieses scheint bei Mädchen durchweg geringer ausgeprägt zu sein als bei Jungen).

Nicht ganz in dieses Bild der westlichen Länder passen jedoch die Daten aus Korea. Hier produzieren die männlichen und die weiblichen Pbn ein nahezu gleiches Ergebnis. Um diesen Befund angemessen interpretieren zu können, sollte man sich allerdings nochmals vergegenwärtigen, daß für den Besuch koreanischer Oberschulen das Bestehen eines breit angelegten Leistungstests notwendig ist (vgl. Kapitel 2). Vor diesem Hintergrund erscheint es plausibel, daß alle Schüler - ob männlich oder weiblich - über ein breit gefächertes Wissen verfügen müssen und somit geschlechtsspezifische Differenzen nicht zum Tragen kommen. Die Motivation koreanischer Mädchen speist sich offenbar aus dem (extrinsischen) Umstand, daß auch sie sich für wirtschaftskundliche Inhalte interessieren und über fundierte ökonomiebezogene Kenntnisse verfügen „müssen“, wenn sie die Aufnahme in die Oberschule schaffen wollen. Die Anforderungsstruktur des Eingangstests gepaart mit der Tatsache, daß die Vermittlung ökonomierelevanten Wissens auf der Basis eines einheitlichen, staatlich eingeführten Lehrbuchs erfolgt, scheint darüber hinaus zu einem ziemlich stabilen und homogenen Wissensfundament in diesem Bereich beizutragen. Dies schlägt sich wiederum in einem insgesamt guten Abschneiden im TEL nieder, wie bereits die Befunde in Schaubild 3 zeigten.

4. Zusammenfassung und Fazit

Vor dem Hintergrund der im vorliegenden Vergleich thematisierten Frage, in welchem Umfang Schüler in Deutschland und in anderen Ländern auf die wirt-

schaftspolitischen Herausforderungen in zunehmend komplexer werdenden Industriegesellschaften vorbereitet sind, müssen die von uns berichteten Befunde als äußerst ernüchternd qualifiziert werden. Zumeist wurde nicht einmal die Hälfte der TEL- bzw. WBT-Aufgaben von den Jugendlichen in den untersuchten Ländern korrekt beantwortet. Außerdem offenbarte eine differenzierte Betrachtung dieses Gesamtergebnisses ein besonderes Wissensdefizit gerade dort, wo das Thema „Internationale Beziehungen“ angesprochen wird – ein Bereich, für den fundiertes Wissen allorts mit besonderem Nachdruck reklamiert wird. Ein weiterer gravierender Mangel wurde sichtbar im Blick auf die qualitative Ebene dieses Wissens. Hier konnten wir feststellen, daß sich die rudimentär vorhandenen ökonomischen Kenntnisse in erster Linie aus der Kategorie deklarativen Wissens speisen. In pointierender Charakterisierung der Sachlage könnte man - in Anlehnung an Kaminski (1994) – von einem „ökonomischen Analphabetismus“ weiter Schülerkreise sprechen.

Dies muß (äußerst) nachdenklich stimmen, zumal, wenn man sich Kaminskis Einschätzung anschließt, daß die „Komplexität moderner Industriegesellschaften, die sich aus den strukturellen Zusammenhängen zwischen Wirtschaft – Gesellschaft – Technik – Politik – Natur ergibt (...), sich dem Bürger nicht aus seinen ökonomischen Alltagserfahrungen erschließt“ und mithin „ohne ökonomische Grundkenntnisse nicht durchschaubar“ ist (1994, S. 9). Ferner gewinnt die Bedeutung elementarer Kenntnisse bezüglich ökonomischer Sachverhalte durch die voranschreitende Internationalisierung von Wirtschaft und Gesellschaft zusätzliches Gewicht.

Damit wird die Kluft zwischen dem Stellenwert, der dem Erwerb ökonomischen Wissens einzuräumen ist, und dem von uns in der vorliegenden Vergleichsstudie diagnostizierten generellen Defizit in diesem Bereich um so tiefer, und es erscheint dringlich, entsprechende ökonomische Inhalte in den Lehrzielkatalog der Schulen auf nationaler Ebene aufzunehmen bzw. darin stärker zu gewichten. Auf diese Weise könnte u. E. eine Niveausteigerung der wirtschaftskundlichen Ausbildung erreicht werden, die dem Individuum eine effizientere Bewältigung ökonomisch imprägnierter privater, beruflicher und öffentlicher Lebenssituationen ermöglichen würde, und die darüber hinaus eine bedeutende Voraussetzung für eine günstige, zugleich nationale wie internationale Wirtschaftsentwicklung sein dürfte.

Literaturverzeichnis

- Beck, K. (1989). „Ökonomische Bildung“ - Zur Anatomie eines wirtschaftspädagogischen Begriffs. In Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Heft 85, 579 - 596.
- Beck, K. (1992). Ökonomische Bildung im Spannungsfeld von Anspruch und Wirklichkeit - Empirische Befunde und pädagogische Erwartungen. In: F. Achtenhagen/E. G. John (Hrsg.), Mehrdimensionale Lehr-Lern-Arrangements. Innovationen in der kaufmännischen Aus- und Weiterbildung. Wiesbaden: Gabler, 564 - 583.
- Beck, K. (1993). Dimensionen der ökonomischen Bildung - Meßinstrumente und Befunde. Nürnberg: Universität Erlangen-Nürnberg.
- Beck, K. (1995). Die Äquivalenz von Bildungsabschlüssen in Europa als Voraussetzung transnationaler beruflicher Mobilität? Ein erziehungswissenschaftlicher Ansatz zur Lösung des Vergleichsproblems. In: K. A. Schachtschneider (Hrsg.), Wirtschaft, Gesellschaft und Staat im Umbruch. Berlin: Duncker & Humblot.
- Beck, K. & Krumm, V. (1990). Test zur wirtschaftskundlichen Bildung von W. B. Walstad & J. C. Soper. Manual. Zweite Ausgabe. Auszugsweise ins Deutsche übertragen, ergänzt und kommentiert. Vervielfältigtes Manuskript. Nürnberg/Salzburg.
- Beck, K. & Krumm, V. (1991). Economic Literacy in German Speaking Countries and the United States. First Steps to a Comparative Study. In: *Economia*, Summer 1991, 17 - 23.
- Beck, K. & Krumm, V. (1994). Economic Literacy in German-Speaking Countries and the United States. Methods and First Results of a Comparative Study. In: W. B. Walstad (Ed.), *An International Perspective on Economics Education*. Boston: Kluwer, 183 - 201.
- Bloom, B. et al. (1971). *Taxonomy of Educational Objectives. Handbook I: Cognitive Domain*. New York: McKay.
- Davies, P. (1990). Wirtschaftserziehung in England und Wales. In: *Wirtschaft und Erziehung*, Heft 42, 360 - 366.
- Dubs, R. (1983). Wirtschaftliche Bildung an unseren Schulen – Reflexionen zu einem alten Thema. In R. Dubs (Hrsg.), *10 Jahre IWP*. Zürich: SKV, 79 – 109.
- Dubs, R. (1995). Ökonomische Bildung in der Schweiz. In: *arbeit + lernen/Wirtschaft*, Heft 20, 12 - 14.
- Furst, E. J. (1981). Bloom's Taxonomy of Educational Objectives for the Cognitive Domain: Philosophical and Educational Issues. In: *Review of Educational Research*, 51, 441 - 453.

- Hegedûs, A. T. (1996). Berufliche Bildung zwischen Staat und Markt - Die Situation in Ungarn. In: J. van Buer/D. Squarra/S. Seeber/U. Apel (Hrsg.), *Entwicklung der Wirtschaftspädagogik in den osteuropäischen Ländern I*. Band 9.1 der Studien zur Wirtschafts- und Erwachsenenpädagogik aus der Humboldt-Universität zu Berlin, 69 - 90.
- Henley, A. & Vickerman, R. (1996). *Ökonomische Bildung in Großbritannien*. In: *arbeit + lernen/Wirtschaft*, H 22, 7 - 13.
- Hirschfeld, M./Moore, R. L./Brown, E. (1995). Exploring the Gender Gap on the GRE Subject Test in Economics. In: *Journal of Economic Education*, 26, 3 - 16.
- Jackstadt, S. L./Grootaert, C. (1980). Gender, Gender Stereotyping, and Socioeconomic Background as Determinants of Economic Knowledge and Learning. In: *Journal of Economic Education*, 12, 34 - 40.
- Kaminski, H. (1994). Der Gegenstandsbereich der ökonomischen Bildung. In: *arbeiten + lernen/Wirtschaft*, Heft 14, 7 - 13.
- Kigner, B., Sugar, A. & Vagi, M. (o. J.). *An Assessment of Post-Communist Economics Education in Hungarian Secondary Schools*. Manuskript.
- Kim, K.-K. (1994). Economic Literacy in the Republic of Korea and the United States. In: W. B. Walstad (Ed.), *An International Perspective on Economics Education*. Boston: Kluwer, 203 - 218.
- Ladd, H. F. (1977). Male-Female Differences in Precollege Economic Education. In: D. R. Wentworth/Hansen, W. L./S. H. Hawke (eds.), *Perspectives on Economic Education*. New York: Joint Council on Economic Education, 145 - 155.
- Makridou-Bousiou, D. & Papanastassiou, D. (1994). The Test of Economic Literacy and the Economic Understanding of Greek Grammar School Students. In: *Economia* 4 (Summer), 28 - 31.
- OECD (1995). *Bildung kompakt - OECD-Indikatoren*. Zentrum für Forschung und Innovation im Bildungswesen. Paris: OECD.
- Sczesny, Ch. & Lüdecke, S. (1998). *Ökonomische Bildung Jugendlicher auf dem Prüfstand: Diagnose und Defizite*. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (im Druck).
- Seddon, G. M. (1978). The Properties of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives for the Cognitive Domain. In: *Review of Educational Research*, 48, 303 - 323.
- Soper, J. C. & Walstad, W. B. (1987). *Test of economic literacy. Second edition. Examiner's manual*. New York: Joint Council on Economic Education.
- Whitehead, D. J. (1994). Economic Understanding in the United Kingdom. In: W. B. Walstad (Ed.), *An International Perspective on Economics Education*. Boston: Kluwer, 137 - 155.
- Whitehead, D. J. & Halil, T. (1989). *The Test of Economic Literacy: Standardization in the United Kingdom. Preliminary Draft*. University of London: Institute of Education.

Bisher erschienen

Heft Nr. 1

Lüdecke-Plümer, S., Zirkel, A. & Beck, K. (1997). *Vocational Training and Moral Judgement – Are There Gender-Specific Traits Among Apprentices in Commercial Business?*

Heft Nr. 2

Minnameier, G., Heinrichs, K., Parche-Kawik, K. & Beck, K. (1997). *Homogeneity of Moral Judgement? - Apprentices Solving Business Conflicts.*

Heft Nr. 3

Lüdecke-Plümer, S. (1997). *Bedingungen der Entwicklung des moralischen Urteils bei angehenden Versicherungskaufleuten.*

Heft Nr. 4

Heinrichs, K. (1997). *Die „Schlüsselqualifikation“ moralische Urteilsfähigkeit – Ihre Entwicklung und Ausprägung bei kaufmännischen Auszubildenden.*

Heft Nr. 5

Beck, K. (1997). *The Segmentation of Moral Judgment of Adolescent Students in Germany – Findings and Problems.*

Heft Nr. 6

Heinrichs, K. (1997). *Betriebsbezogene moralische Urteile von Auszubildenden im Versicherungswesen – Persönlichkeitsspezifisch oder situationsspezifisch?*

Heft Nr. 7

Sczesny, Ch. (1997). *Das Lösungsverhalten bei wirtschaftskundlichen Aufgaben – Visuelle und physiologische Begleitprozesse situierter kognitiver Leistungen.*

Heft Nr. 8

Beck, K., Bienengräber, Th., Heinrichs, K., Lang, B., Lüdecke-Plümer, S., Minnameier, G., Parche-Kawik, K. & Zirkel, A. (1997). *Die moralische Urteils- und Handlungskompetenz von kaufmännischen Lehrlingen – Entwicklungsbedingungen und ihre pädagogische Gestaltung.*

Heft Nr. 9

Beck, K. (1997). *The Development of Moral Reasoning During Vocational Education.*

Heft Nr. 10

Sczesny, Ch., Lüdecke-Plümer, S. (1998). *Ökonomische Bildung Jugendlicher auf dem Prüfstand: Diagnose und Defizite.*

Bisher erschienen

Heft Nr. 1

Lüdecke-Plümer, S., Zirkel, A. & Beck, K. (1997). *Vocational Training and Moral Judgement – Are There Gender-Specific Traits Among Apprentices in Commercial Business?*

Heft Nr. 2

Minnameier, G., Heinrichs, K., Parche-Kawik, K. & Beck, K. (1997). *Homogeneity of Moral Judgement? - Apprentices Solving Business Conflicts.*

Heft Nr. 3

Lüdecke-Plümer, S. (1997). *Bedingungen der Entwicklung des moralischen Urteils bei angehenden Versicherungskaufleuten.*

Heft Nr. 4

Heinrichs, K. (1997). *Die „Schlüsselqualifikation“ moralische Urteilsfähigkeit – Ihre Entwicklung und Ausprägung bei kaufmännischen Auszubildenden.*

Heft Nr. 5

Beck, K. (1997). *The Segmentation of Moral Judgment of Adolescent Students in Germany – Findings and Problems.*

Heft Nr. 6

Heinrichs, K. (1997). *Betriebsbezogene moralische Urteile von Auszubildenden im Versicherungswesen – Persönlichkeitsspezifisch oder situationsspezifisch?*

Heft Nr. 7

Sczesny, Ch. (1997). *Das Lösungsverhalten bei wirtschaftskundlichen Aufgaben – Visuelle und physiologische Begleitprozesse situierter kognitiver Leistungen.*

Heft Nr. 8

Beck, K., Bienengräber, Th., Heinrichs, K., Lang, B., Lüdecke-Plümer, S., Minnameier, G., Parche-Kawik, K. & Zirkel, A. (1997). *Die moralische Urteils- und Handlungskompetenz von kaufmännischen Lehrlingen – Entwicklungsbedingungen und ihre pädagogische Gestaltung.*

Heft Nr. 9

Beck, K. (1997). *The Development of Moral Reasoning During Vocational Education.*

Heft Nr. 10

Sczesny, Ch., Lüdecke-Plümer, S. (1998). *Ökonomische Bildung Jugendlicher auf dem Prüfstand: Diagnose und Defizite.*