

OeBiX: Ein Index für die ökonomische Bildung in Schule und Lehrkräftebildung. Methodische Grundlagen und zentrale Ergebnisse

Stephan Friebe-Piechotta, Dirk Loerwald**

*Institut für Ökonomische Bildung (IÖB), Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Zusammenfassung

Dass ökonomische Bildung einen Bestandteil von schulischer Allgemeinbildung darstellt, ist weitestgehend Konsens. Wie konkret dieses Bildungsanliegen allerdings in das allgemeine Schulwesen integriert werden sollte, wird seit vielen Jahren kontrovers diskutiert. Mit dem Ziel, einen Beitrag zur Evidenzbasierung dieser Debatte zu leisten, wurden quantitative Daten zur Institutionalisierung der ökonomischen Bildung in Deutschland erhoben, ausgewertet und in einem Index (OeBiX) verdichtet. Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass die Verankerung der ökonomischen Bildung zwischen den einzelnen Bundesländern sowie Schulformen und -stufen divergiert und die ökonomische Bildung im Vergleich zu anderen Nebenfächern in Teilen deutlich schlechter verankert ist.

Abstract

There is widespread consensus that economic education is an integral part of general school education. However, how specifically this educational concern should be integrated into the general school system has been the subject of controversial debate for many years. With the aim of contributing to the evidence-based nature of this debate, quantitative data on the institutionalisation of ecological education in Germany was collected, evaluated and condensed into an index (OeBiX). The results of the study show that the institutionalisation of economic education differs between the individual federal states and school types and levels and that economic education is significantly less well established in some areas compared to other secondary subjects.

1 Ausgangslage und Zielsetzung

Die Allgemeinbildungsrelevanz ökonomischer Bildung wurde in zahlreichen Arbeiten dargelegt (vgl. für viele Loerwald 2020). Sie ist demnach an dem schulischen Meta-Ziel Mündigkeit auszurichten. In Anlehnung an Klafkis Facetten der Persönlichkeitsbildung (Selbstbestimmung und soziale Verantwortung) (vgl. Klafki, 1986, S. 458 ff.) soll sie erstens auf die Befähigung zur mündigen, selbstbestimmten Bewältigung ökonomisch geprägter Lebenssituationen abzielen. Zweitens sollen die Lernenden in die Lage versetzt werden, im Sinne ihrer sozialen Verantwortung an der Gestaltung gesellschaftlicher Rahmenbedingungen und Ziele zu partizipieren. Es sollte somit nicht nur um die Auseinandersetzung mit ökonomischen Entscheidungs- und Handlungsmöglichkeiten im bestehenden (Ordnungs-)Rahmen gehen (z. B. Nutzung von Möglichkeiten zur privaten Altersvorsorge), sondern auch um eine reflexive Auseinandersetzung mit diesen Rahmenbedingungen und deren möglichen Alternativen zu diesen. Dies setzt ein grundlegendes Verständnis ökonomischer Sachverhalte, Prozesse und Denkweisen sowie deren jeweilige gesellschaftliche Einbettung voraus. Ohne ein – auch ökonomisch fundiertes – Verständnis von Wirtschaft, Gesellschaft und Politik lassen sich die in der zunehmend komplexer werdenden Wirtschafts-, Arbeits- und Lebenswelt bestehenden Herausforderungen nicht bewältigen, und die Strukturen und Funktionsweisen der modernen, funktional ausdifferenzierten Gesellschaft können nicht verstanden werden. Ebenjenes gilt ebenfalls für die Bedingungen, unter denen gesellschaftliche Werte in ökonomischen Kontexten wirksam werden.

Hinsichtlich der Art und Weise der Verankerung der ökonomischen Bildung im allgemeinbildenden Schulwesen gibt es unterschiedliche Auffassungen und eine seit Jahren teilweise intensiv geführte bildungspolitische Debatte, die einerseits bundesweit und andererseits bezogen auf Reformen, insbesondere im Zusammenhang mit der Einführung neuer Fächer und Curriculumsreformen, in einzelnen Bundesländern (z. B. in Baden-Württemberg oder Nordrhein-Westfalen) geführt wird. Hierbei steht vor allem auch die Frage im Fokus, wie die knappe Ressource ‚Unterrichtszeit‘ so verteilt werden kann, dass alle zentralen Bildungsanliegen einschließlich der ökonomischen Bildung angemessen in den weiterführenden allgemeinbildenden Schulen und damit einhergehend in der Lehrkräftebildung abgebildet werden können. Mit dem Ziel, einen Beitrag zur Evidenzbasierung dieser Diskussion und damit der Entscheidungen zu liefern, wurde 2021 die erste OeBiX-Studie veröffentlicht. Sie umfasste erstmals einen systematischen Überblick über die institutionelle Verankerung der ökonomischen Bildung in Schule und Lehrkräftebildung bundesweit und in den einzelnen Bundesländern. Diese erste

Studie wurde nun aktualisiert und methodisch weiterentwickelt. Im vorliegenden Beitrag werden das neue methodische Vorgehen bei der Bildung und Berechnung des OeBiX-Index dargestellt sowie zentrale Ergebnisse der neuen OeBiX-Studie (Stand 31.05.2024) beschrieben. Eingangs werden neben dem OeBiX-Projekt bestehende Untersuchungen zur Institutionalisierung der ökonomischen Bildung in Deutschland als wesentlicher Ausgangspunkt der vorliegenden Studie dargestellt (siehe 2.). Im Fokus des Beitrags stehen anschließend das methodische Vorgehen der Datenerhebung und der Indexbildung (siehe 3.) sowie die zusammenfassende Beschreibung der Ergebnisse (siehe 4.). Abschließend werden Limitationen der Studie beschrieben (siehe 5.).

2 Weitere Untersuchungen zur institutionellen Verankerung ökonomischer Bildung

Die folgende Darstellung des Forschungsstands bezieht sich auf die Verankerung der ökonomischen Bildung in Deutschland, ähnliche Studien in anderen Ländern (vgl. vor allem Council for Economic Education 2024) werden demnach nicht berücksichtigt. Zudem ist die auf ökonomische Bildung bezogene Diskussion und damit der entsprechende Forschungsstand als Teil einer überfachlich in Deutschland geführten Debatte zur inhaltlichen Gestaltung schulischer Allgemeinbildung zu sehen. So wurden bis dato auch für andere Bildungsanliegen bzw. Schulfächer Studien zu deren Verankerung in Schule und Lehrkräftebildung veröffentlicht (vgl. u. a. Gesellschaft für Informatik e. V.; Abs et al. 2025).

Mit Blick auf die ökonomische Bildung liegen neben dem im vorliegenden Beitrag beschriebenen OeBiX-Index weitere Studien zur institutionellen Verankerung ökonomischer Bildung vor. Diese umfassen im Wesentlichen Inhaltsanalysen von schulischen Lehrplänen bzw. Curricula (vgl. Berg/ Hagedorn 2013; Betker et al. 2025; Friebel-Piechotta 2026/ im Erscheinen; Kirchner 2018; Macha 2019; Marx 2015; Middelschulte/ Kahle 2019; Schmid et al. 2012; Schuler/ Brahm 2021; Weber 2023), Untersuchungen von Stundenkontingenten für den Unterricht oder das Lehramtsstudium in ausgewählten Bundesländern (vgl. Gökbudak 2021; Schmid et al. 2012), der Verankerung spezifischer Themenfelder (wie z. B. Finanzbildung) in der Wirtschaftslehrkräftebildung (vgl. Bocklage/ Friebel-Piechotta 2025) sowie das Fort- und Weiterbildungsangebot im Bereich der ökonomischen Bildung (vgl. Friebel-Piechotta/ Koch 2025). In den Lehrplananalysen wird u. a. untersucht, wie ein bestimmtes Themenfeld (z. B. Finanzielle Allgemeinbildung) oder bestimmte Kompetenzziele (Fachsprache; Wissenschaftsverständnis) in den Lehrplänen abgedeckt sind (vgl. Betker et al. 2025; Friebel-Piechotta 2026/ im Erscheinen; Kirchner 2018; Schuler/ Brahm 2021). Weber (2023) hat im Rahmen einer

umfangreichen qualitativen Analyse untersucht, wie die ökonomische Bildung insgesamt in der Sekundarstufe I verankert ist. Für ihre Analysen hat sie die Ankerfächer der ökonomischen Bildung in fünf Gruppen systematisiert (Gesellschaftslehre, Politik/ Sozialkunde, Politik-Wirtschaft, Arbeitslehre/ Arbeit-Wirtschaft-Technik (AWT)). Inwiefern zentrale Inhaltsfelder wie u. a. „Konsum – Haushalt“, „Arbeit – Beruf – Unternehmen“ oder „Wirtschaftsordnung“, Ziele, Kompetenzen und Inhalte (sozio-)ökonomischer Bildung in den Fächern dieser Fächergruppen verankert sind, ist Gegenstand ihrer Untersuchung. Hierbei arbeitet sie ebenfalls die auf die einzelnen Fächergruppen bezogene Desiderate und Entwicklungsbedarfe heraus (vgl. ebd., 152ff.).

Ziel einiger Lehrplananalysen ist es aber auch – und diese Arbeiten sind mit Blick auf die hier vorliegende Studie in besonderer Weise relevant – die Anteile wirtschaftlicher Inhalte in den Ankerfächern der ökonomischen Bildung zu bestimmen (vgl. u. a. Gökbudak 2021; Macha 2019; Marx 2015). Marx (2015) hat im Rahmen einer deduktiven qualitativen Inhaltsanalyse die Lehrpläne wirtschaftsaffiner Fächer in den Sekundarstufen des allgemeinbildenden Schulsystems analysiert und die jeweiligen Anteile der ökonomischen Bildung in diesen schulischen Rahmenvorgaben bundesweit ermittelt. Er bezieht neben den zentralen Ankerfächern der ökonomischen Bildung auch andere sozialwissenschaftliche Fächer, in denen Wirtschaft zumindest Gegend ist (z. B. Politik oder Hauswirtschaft), in seine Analyse ein. Die Bestimmung der Anteile der ökonomischen Bildung in den Lehrplänen erfolgt relativ grob. So berücksichtigt Marx nicht die in den Lehrplänen häufig vorgeschlagenen Unterrichtsstunden zu den Themen und teilt die Fächer entsprechend dem Anteil ökonomischer Bildung in drei Klassen ein: „kleiner als 25 Prozent“, „25 bis kleiner 50 Prozent“ und „50 Prozent und mehr“ (ebd., 8). Marx kommt zu dem Ergebnis, dass die Verankerung der ökonomischen Bildung innerhalb eines Bundeslands zwischen den Schulformen und wirtschaftliche Inhalte in den Lehrplänen nicht ausreichend berücksichtigt werden (vgl. ebd., 58ff.).

Macha (2019) ermittelt im Rahmen einer computerlinguistischen Analyse von 140 Lehrplänen bzw. Curricula wirtschaftsaffiner Fächer ein ähnliches Ergebnis (vgl. ebd., 13ff.). Hierbei wurde die Verwendung bestimmter Wörter, die wiederum fachspezifischen Wortfeldern (u. a. Wirtschaftswissenschaften, Recht sowie Politik) zugeordnet wurden, analysiert. Ausgehend hiervon bestimmt Macha die jeweiligen Fachanteile in den Lehrplänen und kommt zu dem Ergebnis, dass wirtschaftliche Inhalte in den analysierten Curricula nicht dominieren (vgl. ebd., 12ff.). Auch Gökbudak (2021) hat die Anteile verschiedener gesellschaftswissenschaftlicher Disziplinen in Lehrplänen computergestützt bestimmt (vgl. ebd. 344ff.). Er beschränkt sich hierbei allerdings auf die Bundesländer Baden-Württemberg und Niedersachsen und dabei wiederum

auf gymnasiale Schulformen. Des Weiteren umfasst seine Studie eine Analyse der Stundentafeln der gymnasialen Schulformen aller Bundesländer, in deren Rahmen der jeweilige landesspezifische prozentuale Anteil der durchschnittlichen Wochenstunden des Leitfachs der sozialwissenschaftlichen Bildung an allen Wochenstunden der Sekundarstufe I ermittelt wird. Gökbudak berücksichtigt ferner die obligatorischen außerunterrichtlichen Lernformen in Baden-Württemberg und Niedersachsen, bei denen es sich allerdings ausschließlich um Maßnahmen im Bereich der Beruflichen Orientierung handelt (vgl. 352ff.). Ein zentrales Ergebnis ist, dass die Anteile der sozialwissenschaftlichen Leitfächer an der Gesamtstundenzahl zwischen den Bundesländern in Teilen stark divergieren. Darüber hinaus stellt er heraus, dass die ökonomische Bildung im Vergleich zu den Themenbereichen „Politik“ und „Gesellschaft“ dominiert (vgl. ebd., 356f.). Für die Einordnung dieses Befunds ist allerdings zu berücksichtigen, dass er beispielsweise den Bereich „Politik“ im Kombinationsfach „Politik-Wirtschaft“ (Niedersachsen) in die Bereiche „Politik“ und „Gesellschaft“ unterteilt. Zusammengenommen machen die Bereiche in seiner Analyse, ebenso wie der Bereich „Wirtschaft“, etwa die Hälfte aus. Zudem hat er die Berufliche Orientierung (vor allem die Betriebspraktika) als einziges obligatorisches außerunterrichtliches Lernangebot der ökonomischen Bildung vollständig zugerechnet. Letztlich hat Gökbudak für seine Analyse mit Niedersachsen und Baden-Württemberg zwei Bundesländer ausgewählt, in denen die ökonomische Bildung am Gymnasium im Vergleich zu anderen Bundesländern und dem Bundesdurchschnitt relativ gut verankert ist (siehe hierzu auch die Ergebnisse der vorliegenden Studie).

Der zentrale Befund bundesweit angelegter Studien zur Verankerung der ökonomischen Bildung in der Wirtschaftslehrkräftebildung ist, dass zentrale wirtschaftswissenschaftliche und -didaktische Elemente des Professionswissens als Dimension einer professionellen Handlungskompetenz von Wirtschaftslehrkräften nicht systematisch in der ersten und dritten Phase der Wirtschaftslehrkräftebildung verankert sind. So konnten Friebel-Piechotta und Koch (2025) mittels einer qualitativen Inhaltsanalyse von im Rahmen eines bundesweiten einjährigen Monitorings ermittelten Fortbildungsmaßnahmen für Wirtschaftslehrkräfte (n=1744) zeigen, dass nur 22,6 Prozent dieser Angebote einen expliziten inhaltlichen Bezug zur ökonomischen Bildung aufweisen und zentrale Inhaltsfelder wie die Finanzbildung oder Entrepreneurship Education hierbei insgesamt eine untergeordnete, in einigen Bundesländern gar keine Rolle, spielen. Zudem stellten sie fest, dass bei den Fortbildungsmaßnahmen kurze One-Shot-Maßnahmen dominieren, die wichtige in der Fortbildungsforschung identifizierte Qualitätskriterien nicht erfüllen können (vgl. Friebel-Piechotta/ Koch 2025, 213ff.). Themenspezifische

Analysen der ersten und dritten Phase der Wirtschaftslehrkräftebildung (z. B. zur fachbezogenen Sprachbildung im Wirtschaftsunterricht oder zur Finanzbildungskompetenz) kommen zu ähnlichen Ergebnissen (vgl. u. a. Bocklage/ Friebel-Piechotta 2025; Friebel-Piechotta et al. 2026/ im Erscheinen).

Neben den hier skizzierten Zugängen zur institutionellen Verankerung der ökonomischen Bildung liegen weitere Studien vor, die Hinweise auf die Einbindung ökonomischer Bildung in der Schule liefern. Hierzu zählen insbesondere Schulbuchanalysen (vgl. u. a. Friebel-Piechotta 2022; Goldschmidt et al. 2024; Loerwald et al. 2021) und Analysen von Zentralabituraufgaben (vgl. u. a. Friebel-Piechotta/ Loerwald 2025; Kirchner/ Loerwald 2013). Auch die Ergebnisse dieser Studien deuten auf eine eher fragmentierte Verankerung ökonomischer Bildung in der schulischen Allgemeinbildung hin, wobei insbesondere ermittelt wurde, dass für die ökonomische Bildung zentrale fachspezifische Denk- und Erkenntnisweisen nicht angemessen berücksichtigt sind (vgl. u. a. Friebel-Piechotta 2022, Loerwald et al. 2021).

Festzuhalten ist, dass die hier beschriebenen Studien nur begrenzte Einsichten hinsichtlich der institutionellen Verankerung der ökonomischen Bildung liefern, was den jeweiligen Zielsetzungen in Teilen allerdings immanent ist:

- Studien, die sich nur auf einzelne oder einige Bundesländer beziehen, haben mit Blick auf die institutionelle Verankerung der ökonomischen Bildung in Deutschland nur eine sehr begrenzte Aussagekraft.
- Die zumeist inhaltlich ausgerichteten Lehrplananalysen zeigen zwar, inwieweit zentrale Themen der ökonomischen Bildung in den schulischen Rahmenvorgaben verankert sind und welche Anteile der jeweiligen Fächer ungefähr auf die ökonomische Bildung entfallen, sie geben allerdings keinen Aufschluss darüber, wie viel Unterrichtszeit für die ökonomische Bildung zur Verfügung steht.
- Beziehen sich Studien nur auf bestimmte Schulstufen und -formen, sind deren Erkenntnisse kaum transferier- und generalisierbar. Selbst innerhalb einzelner Bundesländer variiert die Konstruktion der Ankerfächer der ökonomischen Bildung stark zwischen den Schulformen und -stufen.

Vor diesem Hintergrund wurde der OeBiX (Index) entwickelt und berechnet, um einen systematischen bundesweiten Überblick über die Verankerung der ökonomischen Bildung in Schule und Lehrkräftebildung zu ermöglichen.

3 Methodisches Vorgehen

Die Verankerung von Bildungsanliegen wie der ökonomischen Bildung im (allgemeinbildenden) Schulwesen erfolgt innerhalb verschiedener Dimensionen bzw. auf verschiedenen Ebenen:

- Sie müssen in rechtlich verbindlichen Lehrplänen bzw. Kerncurricula in ausreichendem Maße verankert werden.
- Für die entsprechenden Fächer müssen in den Stundentafeln wiederum genügend Kontingentstunden¹ vorgesehen werden.
- Fachkonstruktionen und damit verbunden Kerncurricula bzw. Lehrpläne wie auch Stundentafeln sind wiederum schulform- und schulstufenspezifisch.
- Des Weiteren ist über den Pflichtbereich hinaus auch der Unterricht im Wahlpflichtbereich zu berücksichtigen. Dies ist vor allem auch deswegen notwendig, da es in diesem in einigen Bundesländern (z. B. in Niedersachsen und Rheinland-Pfalz) ein umfangreiches, weitgehend flächendeckend vorgehaltenes Angebot im Bereich der ökonomischen Bildung gibt und ein Ausklammern des Wahlpflichtbereichs somit zu einer fragmentierten und zwischen den Bundesländern verzerrten Beschreibung der Verankerung der ökonomischen Bildung führen würde.
- Nebst der Verankerung eines Bildungsanliegens in den schulischen Rahmenvorgaben ist auch die Lehrkräftebildung zu berücksichtigen, weil fachwissenschaftlich und fachdidaktisch ausgebildete Lehrkräfte mit Blick auf die Qualität der Umsetzung eines Bildungsanliegens eine zentrale Rolle spielen (vgl. für die ökonomische Bildung Eberle 2022). Zudem bedingen sich die Verankerung eines Bildungsanliegens in der Schule und in der Lehrkräftebildung wechselseitig (vgl. hierzu den sogenannten fachdidaktischen Armutskreislauf bei Kaminski/ Eggert 2008, 59).

Die Analyse und der Vergleich der Verankerung der ökonomischen Bildung in den einzelnen Bundesländern sowie Schulformen und -stufen stellt sich somit als ein mehrdimensionales

¹ Eine Kontingentstunde ist das Äquivalent zu einer 45-minütigen Unterrichtsstunde pro Woche in einem Schuljahr. Ist ein Fach mit einer Kontingentstunde ausgestattet, wird es in einem Jahrgang wöchentlich mit einer Unterrichtsstunde unterrichtet. Ein Beispiel: Wenn ein Fach drei Jahre lang zwei Stunden pro Woche unterrichtet wird, kommt es auf insgesamt sechs Kontingentstunden. Umfasst ein Schuljahr 38 Wochen, stehen für ein Fach mit einer Kontingentstunde in einem Schuljahr 38 Unterrichtsstunden à 45 Minuten zur Verfügung.

Problem dar, dessen Komplexität bei der Wahl des methodischen Vorgehens berücksichtigt werden muss.

Um die Verankerung eines Bildungsanliegens wie der ökonomischen Bildung in der allgemeinbildenden Schule zu messen, ist ein Index ein geeignetes Instrument. Indizes erfassen einen mehrdimensionalen bzw. komplexen Sachverhalt mit Hilfe eines Satzes von Indikatorvariablen (vgl. Döring/ Bortz 2016, 277). Indizes als Instrument für die Leistungsüberwachung, das Benchmarking und die politische Analyse (vgl. Ding et al. 2018, 872) stellen Informationen für Expert*innen, Interessengruppen und Entscheidungsträger*innen bereit, die für die Bewertung des Zustandes, die Einschätzung von Trends, als Frühwarnung und zur Identifizierung von Handlungsfeldern nützlich sind (vgl. Saisana/ Tarantola 2002, 5). Darüber hinaus bieten sie die Möglichkeit, komplexe Inhalte einer breiten Öffentlichkeit zugänglich zu machen (vgl. OECD 2008, 13). Es hat sich die Darstellung als Rangliste etabliert, in die Länder, aber auch regionale Einheiten wie Bundesländer eingeordnet werden (vgl. Bandura 2008, 6). Diese Potentiale lassen sich erstens auf die Einfachheit eines Index zurückführen, da er ein zusammenfassendes Bild von zahlreichen Facetten multidimensionaler Phänomene in einer Weise darstellt, die die Bewertung und den Vergleich erleichtern. Zweitens zwingen Ranglisten Entscheidungsträger*innen dazu, sich bezüglich des dargestellten Konzeptes (z. B. Bildungspolitik) zu hinterfragen. Ranglisten können somit Treiber für Veränderung sein (vgl. Kelley/ Simmons 2015, 55).

Die Erstellung von Indizes ist voraussetzungsvoll und komplex, da die einzelnen (Teil-)Indikatoren häufig weder eine sinnvolle gemeinsame Messeinheit noch eine offensichtliche Gewichtung aufweisen (vgl. Saisana/ Tarantola 2002, 5). Auch können bereits geringfügige Änderungen in den konzeptionellen Definitionen, in den verwendeten empirischen Daten oder methodischen Entscheidungen zu erheblichen Veränderungen in den Ergebnissen führen (vgl. Berricat et al. 2019, 4).

Bei der Bildung eines Index sollten auf Basis theoretischer Überlegungen und/oder empirischer Erkenntnisse folgende Entscheidungen getroffen bzw. Schritte berücksichtigt werden (vgl. Döring/ Bortz 2016, 278):

- Bestimmung der Anzahl sowie der Auswahl der im Index zu berücksichtigenden Indikatorvariablen (siehe 3.1),
- Normalisierung der Indikatorvariablen (siehe 3.2),
- Gewichtung der Variablen (siehe 3.3),

- Verknüpfung der Indikatorvariablen (additiv oder multiplikativ) (siehe 3.3).

In den folgenden Abschnitten wird die an diesen Schritten orientierte Entwicklung des Index für die ökonomische Bildung OeBiX beschrieben.

3.1 Bestimmung der Indikatorvariablen

Die Indikatorvariablen bestimmen maßgeblich die Qualität eines Index. Bei ihrer Auswahl bzw. Bestimmung sind sowohl ihre Relevanz als auch ihre Aktualität und analytische Solidität der Daten maßgeblich (vgl. OECD 2008, 23). Gleichzeitig erfolgt die Auswahl häufig auch auf der Grundlage von Pragmatismus und Intuition (vgl. Booyen 2002, S. 119).

Um Indikatorvariablen in einem Index aufnehmen zu können, müssen formal drei Voraussetzungen gegeben sein. Diese Variablen müssen erstens zur Berechnung von Indizes mindestens ordinal skalierbar sein (vgl. Döring/ Bortz 2016, 279). Zweitens müssen alle Indikatoren zum Zeitpunkt der Bewertung, d. h. nach bspw. Umpolung oder Transformation, untereinander positiv korrelieren und drittens muss die Korrelation des Gesamtindex mit den Einzelindikatoren das gleiche Vorzeichen haben (vgl. Kromrey 2006, 184). Dem folgend wurden im Rahmen der OeBiX--Studie die in den folgenden Abschnitten beschriebenen objektiv erfassbaren, quantitativen Daten zur ökonomischen Bildung sowohl in der Schule als auch in der Lehrkräftebildung aller 16 Bundesländer ermittelt und zu einem Index verdichtet.

3.1.1 Indikatorvariablen für die Verankerung der ökonomischen Bildung in der Schule

Zur Erhebung der relevanten Daten wurden zunächst alle weiterführenden allgemeinbildenden Schulformen je Bundesland ermittelt. Spezielle Schulformen (z. B. reine Wirtschafts- oder Sportgymnasien) wurden nicht in die Analyse einbezogen, weil sie in der Regel nur von einem geringen Anteil der Schüler*innen besucht werden, der auf Basis der verfügbaren Daten zudem nicht bestimmbar ist.

Ausgehend von den Verordnungen für die Sekundarstufe I und II, den dort veröffentlichten Stundentafeln sowie den Lehrplänen bzw. Curricula wurden das jeweils relevante Pflichtfach für die ökonomische Bildung an den einzelnen Schulformen und die auf Wirtschaft fokussierten Wahlpflichtfächer identifiziert. Die Fokussierung auf ein Pflichtfach pro Bundesland, Schulform und -stufe erfolgte, da die ökonomische Bildung, wie andere Disziplinen auch, in erster Linie nicht über den Gegenstandsbereich, sondern über die originären fachlichen Perspektiven der jeweiligen Disziplin definiert ist. Es kann angenommen werden, dass eine fachspezifische Perspektivierung in der Schule, wenn überhaupt, im Rahmen eines Pflichtfaches erfolgt. Bezogen auf den Wahlpflichtbereich wurden hingegen, sofern vorhanden, alle relevanten Fä-

cher berücksichtigt, da hierbei aufgrund möglicher unterschiedlicher inhaltlicher Schwerpunktsetzungen mehrere die ökonomische Perspektivierung umfassende Angebote denkbar wären. Auf Basis der Stundentafeln wurden die für die jeweiligen Ankerfächer veranschlagten Kontingentstunden ermittelt, wobei keine Differenzierung nach Jahrgängen vorgenommen wurde, weil es in zahlreichen Fällen den einzelnen Schulen überlassen ist, wie genau die Kontingentstunden auf die einzelnen Jahrgänge verteilt werden.

Da sich die Kontingentstunden, die auf die ökonomische Bildung entfallen, in vielen Fällen nicht explizit aus den entsprechenden Rahmenvorgaben entnehmen ließen, wurden Berechnungen zur Datenaufbereitung notwendig:

- Ökonomische Bildung ist überwiegend in Integrationsfächern (z. B. Politik-Wirtschaft oder Arbeit-Wirtschaft-Technik) verankert. In diesen Fällen wurde der Anteil der ökonomischen Inhalte in dem jeweiligen Fach mittels qualitativer Inhaltsanalysen² (vgl. Mayring 2022) der Lehrpläne ermittelt³. Ausgehend davon wurde ein entsprechender Faktor (Integrationsfachfaktor) festgelegt, mit dem die für das Integrationsfach zur Verfügung stehende Anzahl an Kontingentstunden multipliziert wurde.
- In einigen Bundesländern werden die Kontingentstunden in den Stundentafeln und Verordnungen für Aufgabenfelder bzw. Fächerverbünde (z. B. gesellschaftswissenschaftliches Aufgabenfeld) angegeben, ohne dass der Anteil der einzelnen Fächer benannt ist. In diesen Fällen wurden die durchschnittlichen Kontingentstunden pro Fach unter der Annahme der Gleichverteilung der Stunden auf die Fächer erhoben. Dabei wurde auch berücksichtigt, dass die Fächer ggf. in unterschiedlich vielen Jahrgängen unterrichtet werden. Sind Mindeststunden für ein Fach angegeben, wurden diese zugrunde gelegt.
- Der Wahlpflichtbereich zeichnet sich insbesondere dadurch aus, dass die Schüler*innen aus den zur Verfügung stehenden Angeboten eine oder mehrere Optionen auswählen können. Um die Wahrscheinlichkeit, mit der Schüler*innen im Wahlpflichtbereich Unterricht in ökonomischer Bildung erhalten, abschätzen zu können, wurde an dieser Stelle zusätzlich die Anzahl der Wahlmöglichkeiten erhoben. Hierauf aufbauend wurde ein Faktor

² Die Kodierung erfolgte arbeitsteilig durch mehrere wissenschaftliche Mitarbeitende. Konkret wurden die Dokumente auf mehrere wissenschaftliche Mitarbeitende aufgeteilt. Zur Sicherstellung der Reliabilität fanden erstens regelmäßige Austauschtreffen statt, in deren Rahmen Kodierungen besprochen wurden. Zweitens wurden abschließend alle Kodierungen von einem der Autor*innen des Beitrags nochmals überprüft.

³ Bei der ersten OeBiX-Studie (2021) erfolgte anstatt einer umfassenden Inhaltsanalyse der Lehrpläne bzw. Kerncurricula nur eine eher grobe Sichtung durch mehrere wissenschaftliche Mitarbeitende.

(Wahlpflichtfaktor) bestimmt, mit dem die für den Wahlpflichtbereich zur Verfügung stehenden Kontingentstunden multipliziert wurden. Stehen beispielsweise vier Wahlalternativen zur Verfügung, beträgt der Faktor 0,25. In dem Fall, dass der Umfang des Wahlpflichtbereichs sehr groß (über zehn Alternativen) oder nicht eindeutig zu bestimmen war, wurde ein Faktor von 0,1 angenommen. Dies ist insbesondere dann der Fall, wenn die Möglichkeit zum Ausbau des Wahlpflichtbereichs durch schuleigene Angebote besteht. Diesem Vorgehen liegen die Annahmen zugrunde, dass die Wahlalternativen schulstrukturell gleichermaßen abgebildet werden und die Schüler*innen die verschiedenen Alternativen gleichverteilt anwählen. Zudem kann angenommen werden, dass die einzelne Schule kaum mehr als zehn Wahlalternativen anbietet, weshalb für den Gewichtungsfaktor ein Mindestwert von 0,1 festgelegt wurde.

Nach der Aufbereitung der Daten ergeben sich für die Sekundarstufe I die in Tabelle 3.1 dargestellten Indikatorvariablen.

Bezeichnung Indikatorvariable	Erläuterung
Ist-Kontingentstunden Pflicht Sek I Gymnasium / nicht-gymnasiale Schulformen	Kontingentstunden, die für das wirtschaftsaffine Ankerfach zur Verfügung stehen, ggf. multipliziert mit Integrationsfachfaktor
Ist-Kontingentstunden Wahlpflicht Sek I Gymnasium / nicht-gymnasiale Schulformen	Kontingentstunden, die im Rahmen des Wahlpflichtbereiches für explizit genannte, wirtschaftsaffine Fächer zur Verfügung stehen, multipliziert mit Wahlpflicht- und ggf. Integrationsfachfaktor

Tabelle 3.1: Indikatorvariablen Sekundarstufe I

Die Sekundarstufe II lässt sich formal in die Einführungs- und in die Qualifikationsphase untergliedern. Für die Einführungsphase wurden Daten analog zur Sekundarstufe I erhoben und aufbereitet.

Da die Qualifikationsphase aufgrund der zahlreichen Wahlmöglichkeiten zur individuellen Schwerpunktsetzung einen hohen Grad an Individualisierung aufweist, eignen sich die Kontingentstunden nicht als Indikator. Aus diesem Grund wurden hier die Belegungsoptionen für das Ankerfach in der Qualifikationsphase und die Möglichkeiten zur Abiturprüfung als Indikatorvariablen herangezogen. Dazu wurde, ausgehend von den Oberstufenverordnungen, ermittelt, ob die Belegung des Ankerfaches der ökonomischen Bildung in der Qualifikationsphase verpflichtend (mindestens ein Kurshalbjahr), optional oder gar nicht möglich ist. Darüber hinaus wurde ermittelt, inwieweit und inwiefern in dem jeweiligen Ankerfach eine Abiturprüfung

abgelegt werden kann. Bei dieser Variablen wurde wiederum unterschieden, ob eine Abiturprüfung gar nicht, auf grundlegendem Niveau oder auf erhöhtem Niveau möglich ist. Ebenfalls analog zum Vorgehen bei der Sekundarstufe I wurde auch hier ggf. ein Faktor (Integrationsfachfaktor) angewandt, wenn die ökonomische Bildung im Rahmen eines Integrationsfachs unterrichtet wird. Für die Sekundarstufe II ergeben sich die in Tabelle 3.2 dargestellten Indikatorvariablen.

Bezeichnung Indikatorvariable	Erläuterung
Ist-Kontingenzstunden Pflicht Sek II	Kontingenzstunden, die für das wirtschaftsaffine Ankerfach in der Einführungsphase zur Verfügung stehen, ggf. multipliziert mit Integrationsfachfaktor
Ist-Kontingenzstunden Wahlpflicht Sek II	Kontingenzstunden, die im Rahmen des Wahlpflichtbereiches der Einführungsphase für explizit genannte, wirtschaftsaffine Fächer zur Verfügung stehen, multipliziert mit Wahlpflicht- und ggf. Integrationsfachfaktor.
Belegungsoption Sek II	Generelle Belegungsoption in der Qualifikationsphase unterschieden nach verpflichtend, optional oder keine Belegungsoption, ggf. multipliziert mit Integrationsfachfaktor
Abiturprüfungsoption Sek II	Möglichkeit, in dem wirtschaftsaffinen Ankerfach eine Abiturprüfung abzulegen, unterschieden nach erhöhtem Niveau, grundlegendem Niveau und keiner Möglichkeit einer Prüfung, ggf. multipliziert mit Integrationsfachfaktor

Tabelle 3.2: Indikatorvariablen Sekundarstufe II

3.1.2 Indikatorvariablen zur Wirtschaftslehrkräftebildung

Zusätzlich zu den Daten zur institutionellen Verankerung der ökonomischen Bildung in den weiterführenden allgemeinbildenden Schulen wurde im OeBiX die entsprechende Situation an den Hochschulen der 16 Bundesländer erhoben. Dazu wurden zunächst alle Hochschulstandorte ermittelt, an denen Lehrkräfte für die in der Studie herangezogenen (Anker-)Fächer der ökonomischen Bildung ausgebildet werden. In einigen Bundesländern gibt es zusätzlich grundständige Studiengänge für wirtschaftsaffine Wahlpflichtfächer (z. B. in Rheinland-Pfalz für das Wahlpflichtfach Wirtschaft und Verwaltung). Diese wurden ebenfalls berücksichtigt. Als Indikator für die Verankerung der ökonomischen Bildung in der Lehrkräfteausbildung gilt insbesondere der Umfang wirtschaftswissenschaftlicher und wirtschaftsdidaktischer Inhalte im

Studium (Staatsexamen, Bachelor und Master) (Studiengänge: N=97). Hierzu wurden alle Modulbeschreibungen dieser Studiengänge im Rahmen einer strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse⁴ (vgl. Mayring 2022) untersucht⁵, um den Anteil der ökonomischen Bildung an den jeweiligen Modulen zu bestimmen. Diese Anteile wurden darauf aufbauend auf der Ebene der Studiengänge aggregiert, wobei die jeweiligen Module entsprechend ihrer ECTS-Credits und bei Wahlpflichtmodulen zusätzlich mit einem, analog zu dem Vorgehen bei den schulischen Lehrplänen entwickelten, Wahlpflichtfaktor gewichtet wurden.

Darüber hinaus wurde als weitere Indikatorvariable ermittelt, ob es eine entsprechende fachdidaktische Professur oder unbefristete Mittelbaustelle (Akademischer Rat) gibt, die zumindest anteilig in ökonomischer Bildung ausgewiesen ist. Hierbei wurde zwischen einer wirtschaftsdidaktischen bzw. integrativen Ausrichtung und Stellen ohne wirtschaftsdidaktischen Bezug unterschieden. Im Weiteren wurde erfasst, ob es sich um eine planmäßige Professur (W2 oder W3), Juniorprofessur oder die Stelle eines Akademischen Rates handelt.

Für die Wirtschaftslehrkräfteausbildung wurden die in Tabelle 3.3 dargestellten Indikatorvariablen identifiziert.

Bezeichnung Indikatorvariable	Erläuterung
Anteil ÖB HS	Anteil der ökonomischen Bildung in den Studiengängen der Wirtschaftslehrkräftebildung anhand der Anteile in den Modulen und deren Gewichtung anhand von ECTS-Credits und eines Wahlpflichtfaktors
Fachdidaktische Vertretung HS	Fachdidaktische Vertretung in der Wirtschaftslehrkräfteausbildung, differenziert nach inhaltlichem Schwerpunkt (wirtschaftsdidaktisch, integrativ, ohne wirtschaftsdidaktischen Bezug) und Art der Stelle (Professur, Juniorprofessur, akademischer Rat)

Tabelle 3.3: Indikatorvariablen Wirtschaftslehrkräfteausbildung

⁴ Die Kodierung erfolgte arbeitsteilig durch mehrere wissenschaftliche Mitarbeitende. Konkret wurden die Dokumente auf mehrere wissenschaftliche Mitarbeitende aufgeteilt. Zur Sicherstellung der Reliabilität fanden erstens regelmäßige Austauschtreffen statt, in deren Rahmen Kodierungen besprochen wurden. Zweitens wurden abschließend alle Kodierungen von einem der Autor*innen des Beitrags nochmals überprüft.

⁵ Bei der ersten OeBiX-Studie (2021) erfolgte anstatt einer umfassenden Inhaltsanalyse der Modulbeschreibungen eine Bestimmung der Anteile über eine Sichtung der Modulpläne, ohne Einbeziehung eines Wahlpflichtfaktors.

3.2 Normalisierung

Vor jeder Datenaggregation ist die Normalisierung erforderlich, da die Indikatoren in einem Datensatz häufig unterschiedliche Maßeinheiten aufweisen. Sie zielt darauf ab, die einzelnen Indikatoren vergleichbar zu machen (vgl. Mazziotta/ Pareto 2017, 165). So wird die Verankerung der ökonomischen Bildung in der Schule u. a. in der Einheit *Kontingentstunden* gemessen, in der Hochschule hingegen in *ECTS-Credits*.

Zur Normalisierung wurde für die Indikatorvariablen „Ist-Kontingentstunden Pflicht Sek I“, „Ist-Kontingentstunden Wahlpflicht Sek I“, „Ist-Kontingentstunden Pflicht Sek II“ und „Ist-Kontingentstunden Wahlpflicht Sek II“ die Methode „Distance from a reference“ angewendet. Hierbei wird auf das prozentuale Verhältnis zwischen den Originalwerten und einer Referenz (im Allgemeinen der Maximalwert) oder eine externe Benchmark (hier: normales Nebenfach) normiert. Bei dieser Methode erhält die Referenz einen Wert von 100. Die Werte der Indikatorvariablen geben dann den Abstand zu eben diesem Referenzwert an (vgl. Mazziotta/ Pareto 2017, 169f). Der Referenzwert des OeBiX orientiert sich für die Sekundarstufe I und die Einführungsphase der Sekundarstufe II an der Ausstattung mit Kontingentstunden, wie sie bei einem angenommenen normalen Nebenfach gegeben ist. Dementsprechend werden für die Sekundarstufe I sechs (Pflicht) bzw. zwei (Wahlpflicht) Kontingentstunden bis Ende des zehnten Jahrgangs angenommen. Für die Sekundarstufe II (Einführungsphase) werden insgesamt zwei Kontingentstunden (Pflicht und Wahlpflicht) als Bezugsnorm definiert. Daraus ergibt sich auch, dass bei diesen Variablen ein Wert >100 Prozent erreicht werden kann, sofern die Ausstattung mit Kontingentstunden die Bezugsnorm übersteigt (z. B. in der Einführungsphase in Niedersachsen).

Die Indikatorvariablen „Belegungsoption Sek II“, „Abiturprüfungsoption Sek II“ und „Fachdidaktische Vertretung HS“ wurden wiederum mithilfe der Methode „Categorical Scales“ normalisiert. Hierbei werden jedem Indikator kategorische Werte zugewiesen und jeder Kategorie wird anschließend eine Punktzahl zugeordnet (vgl. Nardo et al. 2005, 49). Auch bei diesen Variablen wurde als sachliche Bezugsnorm die Ausstattung eines normalen Nebenfachs berücksichtigt (siehe Tabelle 3.4). Dieses verfügt an Hochschulen beispielsweise über eine eigene fachdidaktische Professur.

Auf eine Normalisierung der Variable „Anteil ÖB HS“ konnte verzichtet werden, da die Werte bereits in Prozentform vorliegen.

Bezeichnung Bezugsnorm	Erläuterung
Soll-Kontingentstunden Sek I (Pflicht und Wahlpflicht)	Stundenumfang eines Nebenfachs: sechs Kontingentstunden im Pflichtbereich und zwei Stunden im Wahlpflichtbereich; in Summe acht Stunden bis zum Ende des zehnten Jahrgangs
Soll-Kontingentstunden Sek II (Pflicht und Wahlpflicht)	Stundenumfang eines Nebenfachs: in Summe zwei Stunden bis zum Ende der Einführungsphase
Soll-Belegungsoption Sek II	<ul style="list-style-type: none"> keine Belegungsoption (0%) optionale Belegung (50%) verpflichtende Belegung (100%)
Soll-Abiturprüfungsoption Sek II	<ul style="list-style-type: none"> keine Abiturprüfung im wirtschaftsaffinen Ankerfach möglich (0%) Abiturprüfung auf grundlegendem Niveau im wirtschaftsaffinen Ankerfach möglich (50%) Abiturprüfung auf erhöhtem Niveau im wirtschaftsaffinen Ankerfach möglich (100%)
Soll-Fachdidaktische Vertretung HS	<ul style="list-style-type: none"> keine wirtschaftsdidaktische Vertretung (0%) integrative Vertretung (50%) wirtschaftsdidaktische Vertretung (100%) Bei Juniorprofessur bzw. Akademischer Ratsstelle: Multiplikation mit Faktor 0,75 bzw. 0,50.

Tabelle 3.4: Referenzwerte

3.3 Gewichtung und Aggregation

Beim OeBiX handelt es sich um einen gewichteten additiven Index. In diese Form von Indizes fließen die Indikatoren gewichtet auf Basis der unterschiedlichen Relevanz in Bezug auf die Zieldimension ein. Hierfür werden die Indikatorvariablen mit den unterschiedlichen Gewichten multipliziert und anschließend additiv zu einem Index verknüpft. Bei einer solchen Vorgehensweise können sich die Indikatoren auf den unterschiedlichen Ebenen der Aggregation teilweise kompensieren (vgl. Schnell 2005, 163f.). Beim OeBiX könnte z. B. eine gute Ausstattung mit Kontingentstunden an den nicht-gymnasialen Schulformen eine weniger gute Ausstattung an den Gymnasien innerhalb eines Bundeslandes teilweise kompensieren. Auf einer anderen Ebene könnten Stärken bei der Verankerung der ökonomischen Bildung in der Schule, Schwächen bei der Verankerung in der Wirtschaftslehrkräfteausbildung aufwiegen. Dies ist auch der Fall, wenn ein Bundesland bei einer Variablen die Referenz übertrifft und somit einen Wert von >100 erreicht.

Die Gewichtung der Indikatorvariablen und Subindizes erfolgte durch die Budget-Allocation-Methode, bei der Experten*innen zur Relevanz einzelner Indikatoren und Subindizes befragt werden (vgl. OECD 2008, 96). Die Population der Expert*innen setzte sich im vorliegenden Fall aus wirtschaftsdidaktischen Professor*innen verschiedener Hochschulstandorte zusammen, die nicht nur aus unterschiedlichen Bundesländern kommen, sondern auch nach Kriterien wie Fachkonstruktion des Ankerfachs der ökonomischen Bildung (z. B. Politik-Wirtschaft, Wirtschaft oder Arbeit-Wirtschaft-Technik) und Schulstruktur ausgewählt wurden.

In der konkreten Umsetzung wurde diesen Expert*innen ein erster Gewichtungsvorschlag mit der Aufforderung vorgelegt, diesen zu bewerten und ggf. einen eigenen Vorschlag vorzulegen. Die daraus resultierenden Gewichtungsvorschläge, die sich zwischen den Expert*innen nicht wesentlich unterschieden, wurden in die abschließende Gewichtung überführt (siehe Abbildung 3.1). Die vorliegende Gewichtung der Indikatoren und Subindizes ergab sich aus den folgenden, durch die Expert*innen kommentierten Überlegungen:

- Der OeBiX-Gesamtindex setzt sich aus den Subindizes *Schule* und *Lehrkräftebildung* zusammen. Hierbei wurde der Teilindex Schule mit 67 Prozent und der Teilindex Lehrkräftebildung mit 33 Prozent gewichtet. Begründet wird diese Gewichtung damit, dass der Wirtschaftsunterricht an den Schulen das zentrale Merkmal ist, an dem sich auch die Lehrkräftebildung orientiert.
- Innerhalb des Teilindex *Schule* wurde mit Blick auf die Relevanz des Pflichtschulbereichs und der Anzahl der Schüler*innen die Sekundarstufe I (60 Prozent) höher gewichtet als die Sekundarstufe II (40 Prozent). Innerhalb der Sekundarstufe I wurden wiederum die nicht-gymnasialen Schulformen (60 Prozent) aufgrund der höheren Schüler*innenzahlen stärker gewichtet als die Gymnasien (40 Prozent). Die stärkere Gewichtung der nicht-gymnasialen Schulformen wurde zudem vorgenommen, weil es in den meisten Bundesländern mehr als eine nicht-gymnasiale Schulform gibt. Die Gewichtung von Einführungsphase (33 Prozent) und Qualifikationsphase (67 Prozent) im Rahmen der Sekundarstufe II wurde ausgehend von der Anzahl der entsprechenden Schuljahre festgelegt.
- Im Teilindex *Lehrkräftebildung* wurden, analog zum Teilindex *Schule*, die Studiengänge für die nicht-gymnasialen Schulformen (60 Prozent) höher gewichtet als diejenigen für das Gymnasium (40 Prozent). Ferner wurden die Studiengangsinhalte (67 Prozent) aufgrund der Relevanz für die Lehrkräftebildung höher gewichtet als die (wirtschafts-)didaktischen Professuren (33 Prozent), die diesen Studiengängen zugeordnet sind.

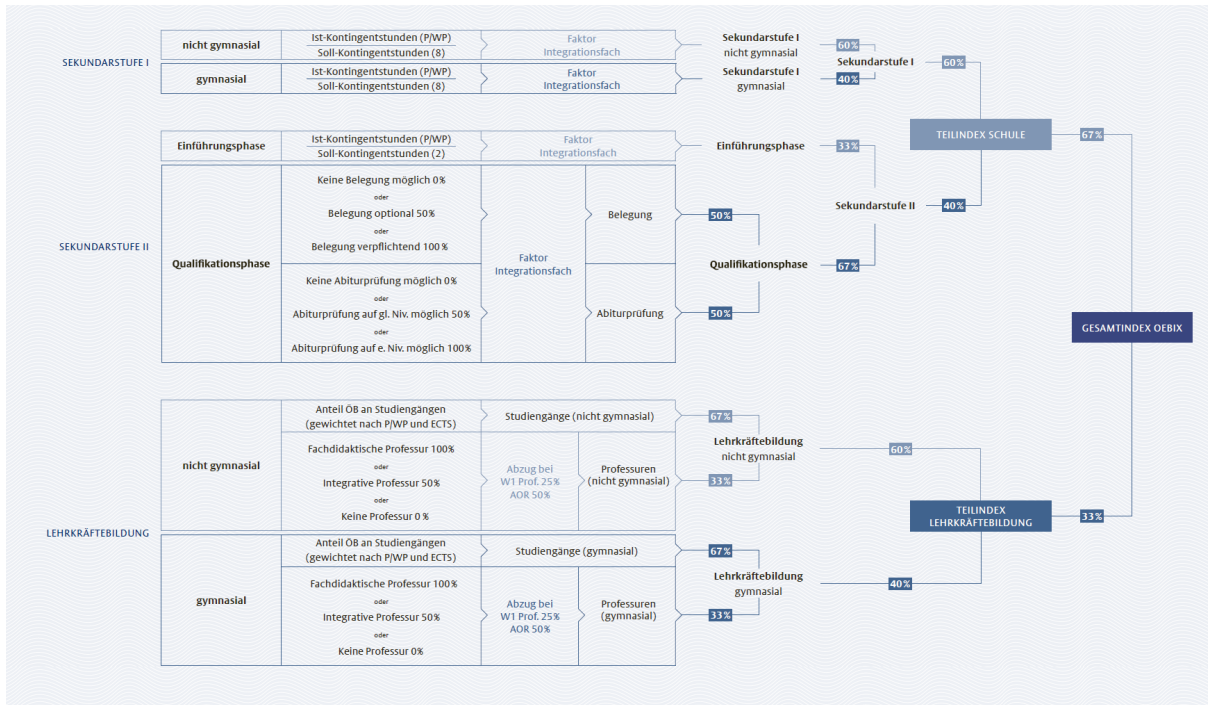


Abbildung 3.1: Zusammensetzung OeBiX

4 Ergebnisse

4.1 Gesamtindex OeBiX

Die beiden zentralen Ergebnisse der Studie sind, dass die ökonomische Bildung

1. in allen Bundesländern in einem geringeren Umfang als ein normales Nebenfach in der Schule und in der Lehrkräftebildung verankert ist und
2. die Verankerung zwischen den Bundesländern erheblich variiert (siehe Abbildung 4.1).

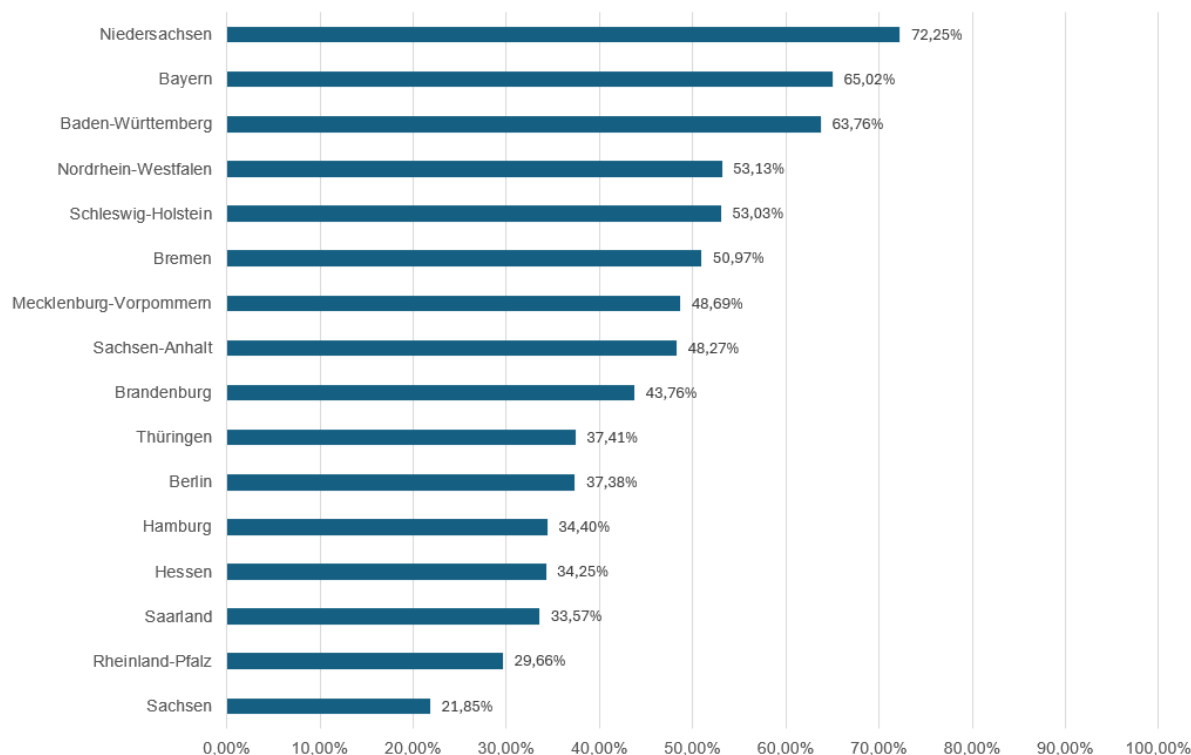


Abbildung 4.1: Gesamtindex OeBiX, in %, absteigend sortiert (Stand: 31.05.2024)

Um auf den Umfang eines normalen Nebenfachs, also auf den Wert von 100 Prozent zu kommen, muss die ökonomische Bildung in der Sekundarstufe I sechs Kontingentstunden im Pflichtbereich und zwei Kontingentstunden im Wahlpflichtbereich sowie in der Einführungsphase der gymnasialen Oberstufe umfassen. In der Qualifikationsphase der gymnasialen Oberstufe muss eine Belegungspflicht für das Fach sowie die Möglichkeit einer Abiturprüfung auf erhöhtem Niveau bestehen. In der Lehrkräftebildung müssen für die ökonomische Bildung die gleiche Anzahl an ECTS-Credits zur Verfügung stehen, wie für ein anderes Fach im Lehramtsstudium an den Hochschulen des Bundeslandes, an denen Lehrkräfte für das jeweilige Ankerfach der ökonomischen Bildung ausgebildet werden. Zudem müssen diese Hochschulen über eine wirtschaftsdidaktische Professur (W2 oder W3) verfügen.

Die ökonomische Bildung bleibt in allen Bundesländern dahinter zurück. Zehn der 16 Bundesländer liegen unter einem Wert von 50 Prozent. Der Mittelwert über alle Bundesländer hinweg liegt bei 45,46 Prozent. Die ökonomische Bildung ist in Deutschland somit im Durchschnitt nicht einmal halb so umfassend verankert wie ein normales Nebenfach. Die Hälfte der Bundesländer liegt dabei unter einem Wert von 46,02 Prozent (Median).

Auffällig ist die große Spannweite der Verankerung der ökonomischen Bildung zwischen den Bundesländern. Diese liegt bei über 50 Prozentpunkten. So kommt Niedersachsen auf einen Wert von 72,25 Prozent (1. Platz), während Sachsen (16. Platz) nur 21,85 Prozent erreicht. Die Ursachen für das relativ gute bzw. schwache Abschneiden der Bundesländer sind vielfältig. Jedes Bundesland schneidet bezogen auf die einzelnen Indikatorvariablen (siehe 3.1) unterschiedlich ab, was im Folgenden am Beispiel Niedersachsens exemplarisch verdeutlicht werden soll (siehe Abbildung 4.2):

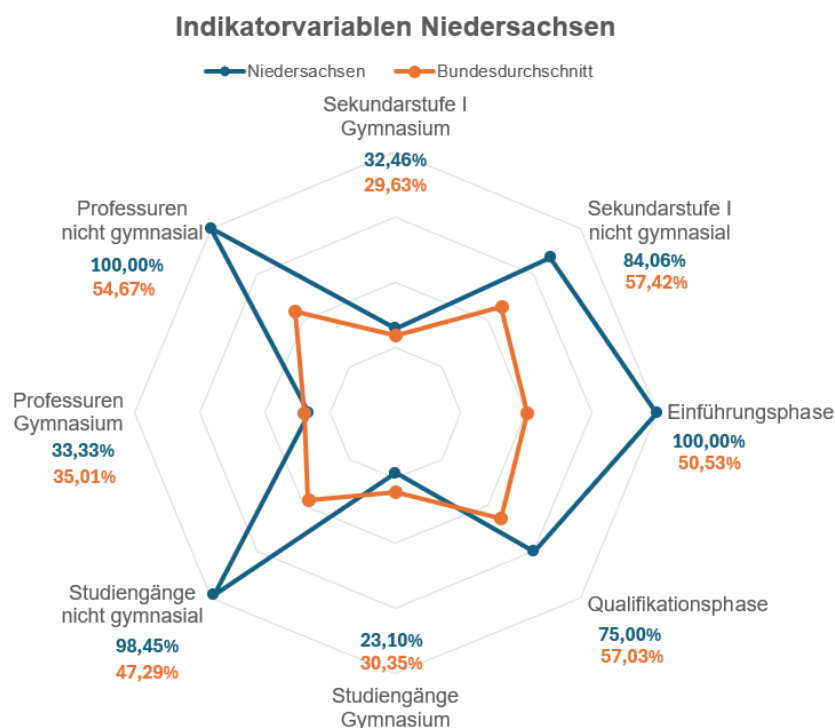


Abbildung 4.2: Indikatorvariablen Niedersachsen, in % (Stand: 31.05.2024)

Das gute Abschneiden Niedersachsens im Gesamtindex ist vor allem auf die gute Verankerung der ökonomischen Bildung in den Haupt-, Real- und Oberschulen zurückzuführen. Hier gibt es ein eigenständiges Fach Wirtschaft. Für dieses Fach stehen in diesen Schulformen bis zu 5,67 Kontingentstunden zur Verfügung – ein Wert, der nahezu dem eines regulären Nebenfaches entspricht. In der Sekundarstufe I des Gymnasiums stehen hingegen für die ökonomische Bildung nur 2,2 Kontingentstunden zur Verfügung. Unterrichtet wird hier das Fach Politik-Wirtschaft, das auf einen Ökonomie-Anteil von ca. 40 Prozent kommt. In der gymnasialen Oberstufe ist die ökonomische Bildung hingegen wieder besser verankert als in der gymnasialen Sekundarstufe I. In der Einführungsphase wird das Stundenkontingent eines normalen Nebenfachs zu 100 Prozent erfüllt.

Die schulformspezifischen Unterschiede lassen sich auch mit Blick auf die Lehrkräftebildung identifizieren. Während bei den beiden Indikatorvariablen für die Lehrkräftebildung für das nicht-gymnasiale Lehramt der Wert eines normalen Nebenfachs erfüllt wird, ist die ökonomische Bildung in den Studiengängen für das gymnasiale Lehramt deutlich schlechter verankert und liegt bei beiden Indikatorvariablen leicht unterhalb des Bundesdurchschnitts. Diese schulformspezifischen Unterschiede sind zum Teil auf die divergierenden Fachkonstruktionen zurückzuführen. So kann ein Studiengang, der auf das Fach Politik-Wirtschaft vorbereiten soll, nur einen Ökonomie-Anteil von ca. 50 Prozent aufweisen, wenn der Anspruch verfolgt wird, die Anteile der Fachdisziplinen entsprechend der Kerncurricula gleichverteilt abzubilden. Bei den ECTS-Credits kommt aber nur ein Studiengang an einem der drei Hochschulstandorte, an denen Politik-Wirtschaftslehrkräfte ausgebildet werden, auf den Wert von 50 Prozent. Die beiden anderen Standorte liegen darunter. Zudem ist nur an einer der drei Universitäten (auch) eine wirtschaftsdidaktische Professur für den jeweiligen Studiengang verantwortlich.

Am Beispiel Niedersachsen zeigt sich somit, dass die Verankerung der ökonomischen Bildung innerhalb eines Bundeslands zwischen den Schulformen und -stufen und auch zwischen den einzelnen Hochschulstandorten in Teilen deutlich divergieren kann und diese Unterschiede in Teilen, aber nicht ausschließlich, auf die unterschiedlichen Konstruktionen der Ankerfächer der ökonomischen Bildung zurückzuführen sind.

4.2 Ökonomische Bildung in der Schule (Teilindex *Schule*)

Die ökonomische Bildung ist in den weiterführenden allgemeinbildenden Schulen in den einzelnen Bundesländern unterschiedlich gut verankert, wobei keines der Bundesländer auch nur in Ansätzen den Umfang eines normalen Nebenfachs erreicht (siehe Abbildung 4.3). Mit 73,39 Prozent schneidet Niedersachsen am besten ab, Sachsen mit 23,06 Prozent am schlechtesten. Der Bundesdurchschnitt liegt bei 46,89 Prozent. Im Mittel liegt die schulische Verankerung der ökonomischen Bildung deutlich unter dem Niveau eines normalen Nebenfachs, da sie nicht einmal dessen halben Umfang erreicht. Der Median liegt bei 44,92 Prozent.

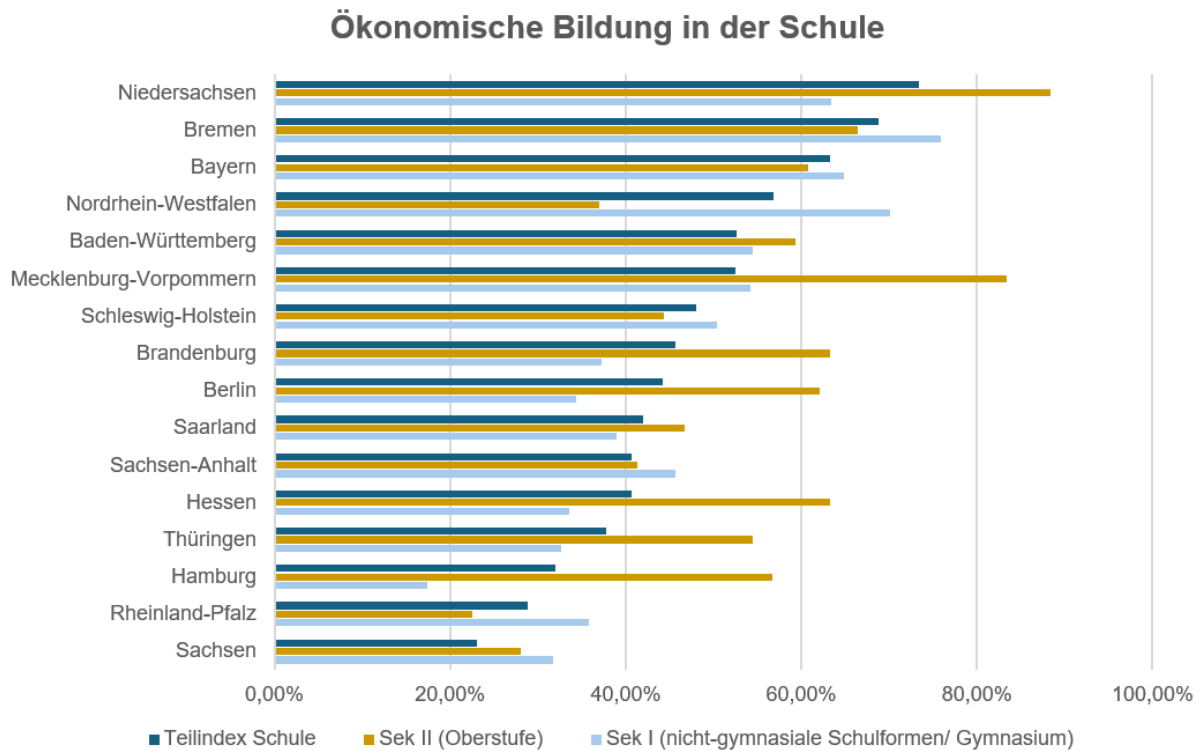


Abbildung 4.3: Ökonomische Bildung in der Schule, in % (Stand: 31.05.2024)

4.2.1 Schulstufen- und schulformspezifische Unterschiede bei der Verankerung der ökonomischen Bildung

Die Verankerung der ökonomischen Bildung in der Schule divergiert leicht zwischen den Schulstufen (siehe Abbildung 4.3). So liegt der Bundesdurchschnitt in der Sekundarstufe II bei 54,87 Prozent, wobei dieser Wert vor allem auf höhere Ergebnisse in einigen Bundesländern (vor allem Niedersachsen und Mecklenburg-Vorpommern) zurückzuführen ist. In der Sekundarstufe I liegt der durchschnittliche Wert hingegen bei 46,30 Prozent. Dieser Befund ist in erster Linie auch deswegen problematisch, weil die Mehrheit der Schüler*innen mit dem Abschluss der Sekundarstufe I das allgemeinbildende Schulwesen verlässt.

Neben schulstufenspezifischen Unterschieden lassen sich vor allem auch Divergenzen innerhalb der jeweiligen Schulstufen identifizieren (siehe Abbildung 4.4). So unterscheidet sich die Verankerung der ökonomischen Bildung in der Sekundarstufe I innerhalb der einzelnen Bundesländer in der Regel zwischen dem Gymnasium und den nicht-gymnasialen Schulformen. In der überwiegenden Mehrheit der Bundesländer – Ausnahmen sind Hamburg, Hessen und Mecklenburg-Vorpommern – stehen in den nicht-gymnasialen Schulformen durchschnittlich mehr Stunden für die ökonomische Bildung zur Verfügung als am Gymnasium.

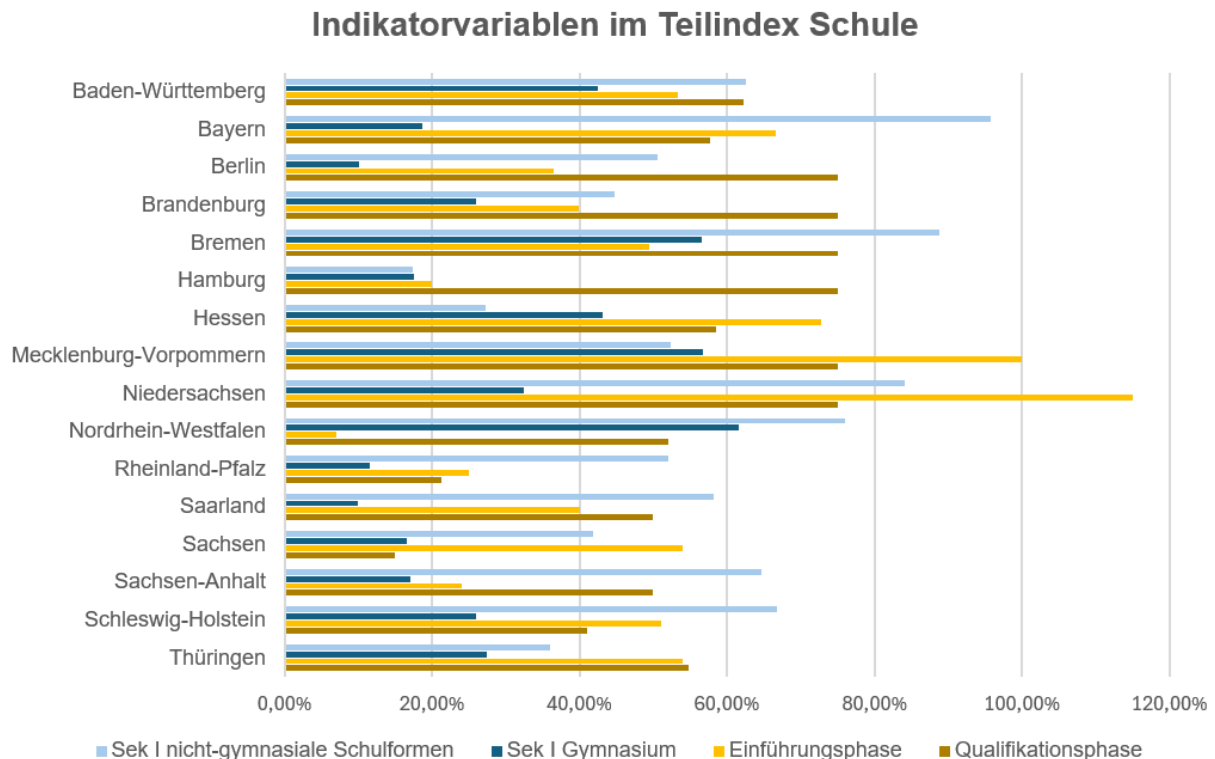


Abbildung 4.4: Indikatorvariablen im Teilindex Schule, in %, alphabetisch sortiert (Stand: 31.05.2024)

Mit Blick auf die Verankerung der ökonomischen Bildung in der Sekundarstufe II lassen sich Unterschiede zwischen der Einführungs- und Qualifikationsphase identifizieren. So liegt der Mittelwert in der Qualifikationsphase bei 57,03 Prozent und in der Einführungsphase bei 50,53 Prozent. Im Kontext der Einführungsphase fällt zudem auf, dass Niedersachsen die festgelegte Richtgröße von zwei Kontingentstunden für ein reguläres Nebenfach übererfüllt (siehe Abbildung 4.4). Dies ist darauf zurückzuführen, dass neben den zwei Kontingentstunden für die ökonomische Bildung im Pflichtbereich mit Wirtschaftslehre noch ein weiteres Wahlpflichtfach angeboten wird. Hierbei ist einschränkend zu berücksichtigen, dass dieses Fach allerdings nur an wenigen Schulen in Niedersachsen angeboten wird – ein Umstand, der im Index allerdings nicht abgebildet werden kann.

Mecklenburg-Vorpommern erreicht in der Einführungsphase zudem den Wert von 100 Prozent und liegt damit ebenso deutlich über dem Mittelwert. Abseits der genannten Länder ist die ökonomische Bildung in der gymnasialen Oberstufe sowohl in der Einführungs- als auch in der Qualifikationsphase somit deutlich schlechter verankert als ein normales Nebenfach.

Mit Blick auf die Qualifikationsphase erreicht kein Bundesland die 100 Prozentmarke. Dieses

Ergebnis ist vor allem darauf zurückzuführen, dass das Ankerfach für die ökonomische Bildung in den meisten Bundesländern nicht belegt werden muss. Das Kriterium, eine Abiturprüfung auf erhöhtem Niveau ablegen zu können, wird hingegen in fast allen Bundesländern erfüllt. Ausnahme bilden Sachsen, Sachsen-Anhalt sowie das Saarland, wo im Ankerfach der ökonomischen Bildung ausschließlich eine Abiturprüfung auf grundlegendem Niveau absolviert werden kann. Eine Aussage darüber, inwieweit und inwiefern in der Abiturprüfung allerdings auch ökonomische Inhalte eine Rolle spielen, kann auf Basis der Daten nicht getroffen werden. Vorliegende Analysen der Zentralabituraufgaben der Jahrgänge 2018-2024 zeigen allerdings, dass hierbei ökonomische Inhalte und insbesondere ökonomische Denk- und Erkenntnisweisen (z. B. Denken in ökonomischen Modellen) eine untergeordnete Rolle spielen (vgl. Friebel-Piechotta/ Loerwald 2025).

4.2.2 Verankerung der ökonomischen Bildung im Vergleich zu anderen Nebenfächern im Pflichtbereich der Sekundarstufe I

Den bisher dargestellten Ergebnissen liegt als Bemessungsgrundlage ein idealtypisches Nebenfach zugrunde. Die für die ökonomische Bildung im Pflichtbereich zur Verfügung stehenden Kontingentstunden wurden darüber hinaus mit den Kontingentstunden anderer verpflichtender Nebenfächer in der Sekundarstufe I verglichen. Hierbei zeigt sich, dass die anderen Nebenfächer im Bundesdurchschnitt alle über mehr Kontingentstunden im Pflichtbereich verfügen als die ökonomische Bildung (siehe Abbildung 4.5). Vor allem in der Sekundarstufe I des Gymnasiums steht für sie ein Mehrfaches an Unterrichtszeit zur Verfügung. Dies gilt auch für die nicht-gymnasialen Schulformen, wobei die Differenz im Durchschnitt etwas geringer ist als im Gymnasium. Lediglich in zwei Bundesländern ist ökonomische Bildung nicht das am schlechtesten verankerte Nebenfach: In Berlin stehen für die Fächer Geschichte und Erdkunde je eine Kontingentstunde weniger zur Verfügung als für die ökonomische Bildung, in Bayern sind es 0,62 Kontingentstunden weniger für das Fach Chemie.

Am Gymnasium verfügen alle hier betrachteten Nebenfächer bundeslandübergreifend über mehr Kontingentstunden als die ökonomische Bildung.

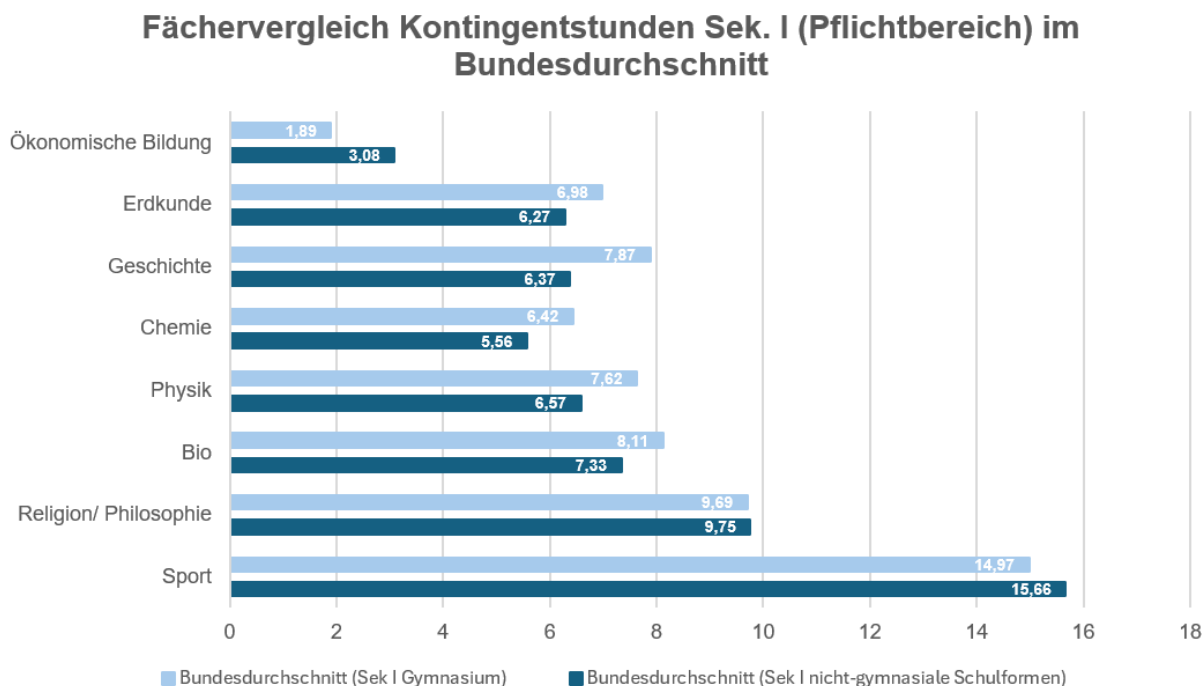


Abbildung 4.5: Fächervergleich Kontingentstunden Sek. I (Pflichtbereich) im Bundesdurchschnitt, in Kontingentstunden (Stand: 31.05.2024)

Die Daten zu den durchschnittlichen Kontingentstunden der anderen Nebenfächer zeigen des Weiteren, dass, bis auf das Fach Chemie in den nicht-gymnasialen Schulformen, alle Fächer außer der ökonomischen Bildung über mehr als sechs Kontingentstunden im Pflichtbereich der Sekundarstufe I verfügen. Die dem OeBiX zugrundeliegende Bemessungsgrundlage eines normalen Nebenfachs unterschätzt somit die Unterrichtszeit eines durchschnittlichen Nebenfachs.

4.3 Ökonomische Bildung in der Lehrkräftebildung (Teilindex Lehrkräftebildung)

Die ökonomische Bildung ist in der Lehrkräftebildung an Hochschulen, im Vergleich zu einem normalen (Neben-)Fach, im Durchschnitt noch schlechter ausgestattet als in der Schule. So liegt der Durchschnittswert im Teilindex *Schule* bei 46,89 Prozent und im Teilindex *Lehrkräftebildung* bei 42,61 Prozent (siehe Abbildung 4.6):



Abbildung 4.6: Teilindex Lehrkräftebildung, in %, absteigend sortiert (Stand: 31.05.2024)

Hier sind die Unterschiede zwischen den Bundesländern zudem deutlich größer als beim Teilindex *Schule* und beim Gesamtindex. Das Spektrum reicht von Bremen (15,28 Prozent) bis Baden-Württemberg (86,03 Prozent). Das überdurchschnittliche gute Abschneiden von Baden-Württemberg, wie auch Niedersachsens, ist vorwiegend auf die Ausstattung der Studiengänge für das nicht-gymnasiale Lehramt zurückzuführen (siehe Abbildung 4.7). So verfügen in diesen Bundesländern alle Hochschulstandorte, an denen nicht-gymnasiale Lehrkräfte ausgebildet werden, über eine wirtschaftsdidaktische Professur. Zudem sind wirtschaftswissenschaftliche und wirtschaftsdidaktische Inhalte in den entsprechenden Studiengängen sehr gut verankert. Mit 98,45 Prozent liegt Niedersachsen in dieser Kategorie an der Spitze, dicht gefolgt von Baden-Württemberg mit 94,25 Prozent.

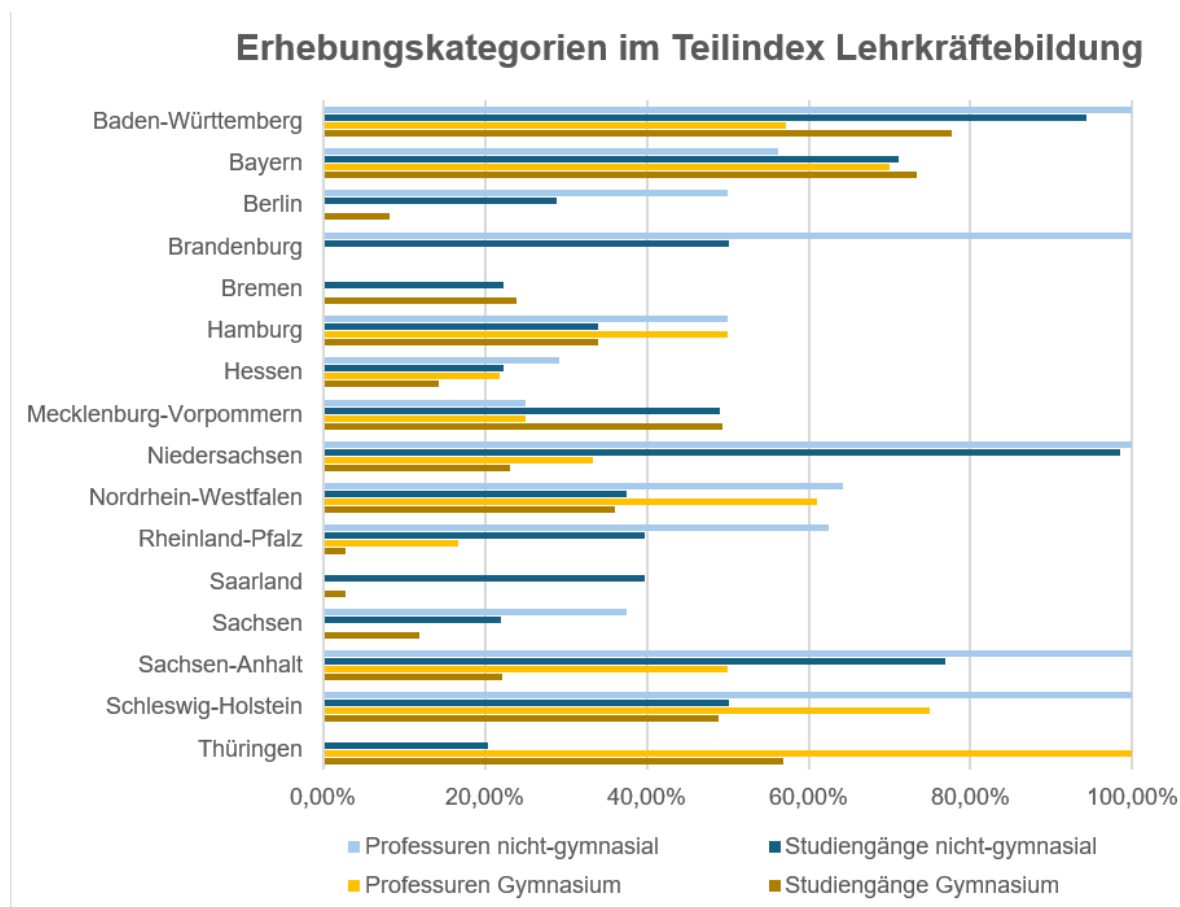


Abbildung 4.7: Erhebungskategorien im Teilindex Lehrkräftebildung, in %, alphabetisch sortiert (Stand: 31.05.2024)

In Bremen und im Saarland gibt es weder eine volle wirtschaftsdidaktische noch eine integrative Professur für die ökonomische Bildung. Im Saarland werden keine Wirtschaftslehrkräfte an Hochschulen ausgebildet, es besteht lediglich eine Kooperation mit Rheinland-Pfalz⁶ – einem Bundesland, bei welchem die Wirtschaftslehrkräftebildung ebenfalls unterdurchschnittlich abschneidet.

Auffällig ist, dass viele Bundesländer in diesem Teilindex besonders niedrige Werte erzielten. Zehn von 16 Bundesländern schneiden schlechter ab als im Teilindex *Schule*. Insbesondere hinsichtlich der Verankerung wirtschaftswissenschaftlicher und wirtschaftsdidaktischer Inhalte in der Lehrkräftebildung (Kategorien „Studiengänge Gymnasium“ und „Studiengänge nicht-gymnasial“) gibt es in den meisten Bundesländern erheblichen Optimierungsbedarf.

⁶ Aufgrund der Kooperation (https://www.uni-saarland.de/fileadmin/upload/studium/angebot/Faecheruebersicht_Kombitafel_LA.pdf) wurden die Werte für die Verankerung wirtschaftswissenschaftlicher und wirtschaftsdidaktischer Inhalte in der Lehrkräftebildung (ECTS-Credits) von Rheinland-Pfalz für das Saarland übernommen.

Bei den Studiengängen für ökonomische Bildung für das gymnasiale Lehramt kommen 13 Bundesländer auf einen Wert von unter 50 Prozent. In einigen Bundesländern liegt dieser Wert zudem im einstelligen Prozent-Bereich wie in Berlin (8,17 Prozent), Rheinland-Pfalz und dem Saarland (je 2,87 Prozent) zu sehen ist. Brandenburg bildet keine Gymnasiallehrkräfte für das Ankerfach der ökonomischen Bildung an Hochschulen aus.

Im Durchschnitt kommen die Bundesländer bei den Anteilen der ökonomischen Bildung an den Studiengängen für nicht-gymnasiale Schulformen auf 47,29 Prozent in den Lehramtsstudiengängen. Bei der Wirtschaftslehrkräftebildung für das gymnasiale Lehramt beträgt dieser Wert 30,35 Prozent.

Bei der Ausstattung mit wirtschaftsdidaktischen Professuren ergibt sich ein etwas besseres, wenn auch kein positives Bild (Kategorien „Professuren Gymnasium“, „Professuren nicht-gymnasial“). Gibt es bei den nicht-gymnasialen Studiengängen noch in fünf Bundesländern an allen Hochschulstandorten eine volle wirtschaftsdidaktische Professur, so ist dies bei den Studienstandorten für das gymnasiale Lehramt nur in Thüringen der Fall. Insgesamt verfügen 28,9 Prozent der Hochschulstandorte mit einer gymnasialen Wirtschaftslehrkräfteausbildung über eine wirtschaftsdidaktische Professur, bei den Standorten mit nicht-gymnasialen Studiengängen sind es 38,6 Prozent (siehe Tabelle 4.1).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass bei der Wirtschaftslehrkräftebildung an Hochschulen größere Optimierungspotenziale bestehen als bei der schulischen Verankerung der ökonomischen Bildung. Von einer flächendeckend fachwissenschaftlich und fachdidaktisch fundierten Lehrkräftebildung, die letztlich eine wichtige Voraussetzung für einen lernwirksamen Wirtschaftsunterricht darstellt (vgl. u. a. Eberle 2022), ist die ökonomische Bildung in Deutschland weit entfernt.

	Hochschulstandorte gymnasiale Wirtschaftslehrkräftebildung	Hochschulstandorte nicht-gymnasiale Wirtschaftslehrkräftebildung
Standorte mit mindestens einer wirtschaftsdidaktischen Professur	28,9%	38,6%
Standorte mit mindestens einer integrativen Professur und/oder einer W1-Professur oder einem akademischen Rat mit einem Anteil ökonomischer Bildung	33,3%	38,6%
Standorte ohne wirtschaftsdi- daktische oder integrative Professur	37,8%	22,7%

Tabelle 4.1: Fachdidaktische Professuren für die Wirtschaftslehrkräftebildung (Stand: 31.05.2024)

5 Limitationen der Studie und Ausblick

Die Limitationen der Studie bestehen in Teilen aufgrund grundsätzlicher Grenzen der Indexbildung. So bieten zusammengesetzte Indikatoren bzw. Indizes zwar den Vorteil, mehrdimensionale Sachverhalte auf einen einzigen greifbaren, vergleichbaren und gut kommunizierbaren Wert zu verdichten (vgl. Döring/ Bortz 2016, 277), doch birgt eine solche Reduktion der Komplexität auch das Potenzial für Fehlinterpretationen. So können Indizes insbesondere in (bildungs-)politischen Kontexten irreführende Botschaften aussenden und Politiker*innen dazu verleiten, vereinfachte bzw. verkürzte politische Schlussfolgerungen zu ziehen. Um diesem Problem entgegenzuwirken, sollte die Kommunikation eines Index immer im Zusammenspiel mit seinen Teilindikatoren erfolgen (vgl. Saisana et al. 2005, 308; OECD 2008, 12f.), was durch den OeBiX ermöglicht wird. So werden neben dem aggregierten Index die Ergebnisse der Studie jeweils auch auf der Ebene der einzelnen Indikatoren zur Verfügung gestellt.

Weitere Limitationen der Studie, die auf grundsätzliche Herausforderungen bei der Indexbildung zurückzuführen sind, liegen in der Auswahl der Indikatoren und deren Gewichtung. Bei eben diesen Entscheidungen und insbesondere bei der Gewichtung, ist davon auszugehen, dass diese umstritten bleiben (vgl. Cherchye et al. 2005, 1). Um die Auswahl und Gewichtung möglichst inhaltlich valide zu gestalten, erfolgte eine Validierung durch Expert*innen aus der ökonomischen Bildung.

Bei der Auswahl der Variablen bestand das Problem von nicht flächendeckend zur Verfügung

stehenden weiteren Daten, die für den OeBiX potenziell interessant sein könnten. Hierzu zählen die Anzahl der Lehrkräfte mit einer Lehrbefähigung für das jeweilige Ankerfach der ökonomischen Bildung, die Anzahl der Studienplätze für Wirtschaftslehrkräfte, quantifizierbare und umfassende Informationen zu Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten im Bereich der ökonomischen Bildung, die Anzahl der Plätze für das Ankerfach der ökonomischen Bildung an Studienseminaren (Referendariat) sowie die jährlichen Zahlen der Absolvent*innen von Studiengängen für Wirtschaftslehrkräfte und des Zweiten Staatsexamens (Referendariat).

Weitere Beschränkungen der Studie sind durch die Vorgaben zum Wahlpflichtunterricht in den Bundesländern bedingt. Die Schulen sowie die Schüler*innen haben in aller Regel hinsichtlich des Wahlpflichtbereichs zahlreiche Entscheidungs- und Gestaltungsmöglichkeiten. Die Kontingentstunden, die für die ökonomische Bildung im Wahlpflichtbereich zur Verfügung stehen, können daher in der Regel lediglich vergleichsweise grob geschätzt werden. Hier ist aber auch festzuhalten, dass Wahlpflichtangebote nur als zusätzliches Bonus-Angebot gesehen werden können. Um gleiche Teilhabechancen für alle Kinder und Jugendliche gewährleisten zu können, kommt es auf die Etablierung der ökonomischen Bildung im Pflichtkanon der schulischen Fächer an und diese wurde in der Studie systematisch erhoben.

Darüber hinaus ist zu konstatieren, dass die Studie qua Design keine Aussagen über die Qualität des Wirtschaftsunterrichts machen kann. So stellt sich beispielsweise grundsätzlich die Frage, ob vier Stunden in einem Fach Politik-Wirtschaft mit einem Anteil von 50 Prozent ökonomischer Bildung mit zwei Stunden Unterricht in einem eigenständigen Fach Wirtschaft gleichzusetzen sind, wie es in der vorliegenden Studie gehandhabt wird. Es ist gerade, aber nicht nur mit Blick auf Integrationsfächer fraglich, ob die schulischen Rahmenvorgaben immer 1:1 im Unterricht umgesetzt werden bzw. inwieweit die einzelnen Lehrkräfte individuelle Schwerpunkte – beispielsweise vor dem Hintergrund eigener Qualifikationen oder fachbezogener Motivationen - setzen (vgl. hierzu Betker/ Friebe-Piechotta 2025). Zudem ist zu hinterfragen, ob eine einschlägig ausgebildete Wirtschaftslehrkraft in wenigen Stunden auf ökonomische Bildung bezogen nicht bessere Lernergebnisse bei ihren Schüler*innen erzielen kann als eine integrativ ausgebildete Lehrkraft mit einem geringeren wirtschaftswissenschaftlichen und -didaktischen Professionswissen in mehr Stunden. Diese qualitative Dimension konnte in der vorliegenden Studie nicht berücksichtigt werden. In der Folge ist es somit denkbar, dass die Situation der ökonomischen Bildung in Deutschland oftmals sogar noch defizitärer einzuschätzen ist, als es die quantitativen Daten vermitteln. Um diese Aspekte nicht in Gänze unberücksichtigt zu lassen, wurden zusätzlich zur quantitativen Datenerhebung pro Bundesland ein*e Expert*in für die ökonomische Bildung zur Situation in seinem/ihrem Bundesland befragt.

Die Einschätzungen dieser Expert*innen dienen dazu, die Ergebnisse der OeBiX-Studie einzuordnen und um sie um eine qualitative Sichtweise zu erweitern. Dies unterstützt ebenfalls dabei, die Ansatzpunkte zur Verbesserung der jeweils bundeslandspezifischen Situation noch zielgenauer identifizieren zu können.

Trotz der hier beschriebenen Limitationen der Studie ermöglichen die erhobenen und ausgewerteten Daten eine grundlegende Einschätzung der Institutionalisierung der ökonomischen Bildung in den einzelnen Bundesländern.

Die konkreten Ergebnisse der Indexberechnung zeigen, dass die ökonomische Bildung in weiterführenden allgemeinbildenden Schulen und in der auf die Ankerfächer der ökonomischen Bildung bezogenen Lehrkräftebildung an Hochschulen nicht wie ein normales Nebenfach und (somit) in Teilen deutlich schlechter als andere Nebenfächer verankert ist. Zudem konnten in Teilen erhebliche Unterschiede zwischen den verschiedenen Schulformen und -stufen sowie zwischen den Bundesländern festgestellt werden. Durch die vorliegende Studie konnte somit erstens eine wichtige empirische Grundlage für bildungspolitische Diskurse zur Verankerung der ökonomischen Bildung in Schule und Wirtschaftslehrkräftebildung zur Verfügung gestellt werden. Zweitens bietet die Studie verschiedene Ansatzpunkte für weitergehende Forschungsaktivitäten. So können die berechneten Indexwerte mit (künftigen) Ergebnissen aus empirischen Leistungsdaten im Bereich schulischer ökonomischer Bildung zusammengeführt werden, um Hinweise darauf zu bekommen, wie sich die institutionelle Verankerung der ökonomischen Bildung in Schule und Lehrkräftebildung auf die ökonomischen Kompetenzen der Schüler*innen auswirkt. Durch eine längsschnittliche Weiterführung des Index können zudem die Auswirkungen bildungspolitischer Reformen auf die Verankerung der ökonomischen Bildung ermittelt werden, was wiederum Anknüpfungspunkte für die Politikberatung bietet. Auch ist zu prüfen, durch welche methodischen Anpassungen des [anonymisiert], dessen Aussagekraft erhöht werden kann. So könnte in Hinblick auf den Wahlpflichtbereich in der Schule und im Lehramtsstudium geprüft werden, inwiefern verschiedene Verteilungen des Wahlverhaltens der Schüler*innen bzw. der Lehramtsstudierenden, die in entsprechenden Wahlpflichtmodellen abgebildet werden würden, einen Einfluss auf die jeweiligen Indexwerte (Gesamtindex; Teilindex Schule bzw. Lehrkräftebildung) hätten.

Literaturverzeichnis

- Abs, H. J./ Engartner, T./ Hedtke, R./ Oberle, M./ Heijens, M./ Hellmich, N. S./ Hulkovych, V./ Huschle, L./ Wasenitz, S. (2025): Pilotmonitor politische Bildung Indikatoren zur datengestützten Berichterstattung, online: https://www.bpb.de/system/files/dokument_pdf/bpb_SR_11134_Annex_Pilotmonitor_politische_Bildung_0.pdf (02.12.2025)
- Bandura, R. (2008): A Survey of Composite Indices Measuring Country Performance: 2008 Update. United Nations Development Programme: New York.
- Berg, S./ Hagedorn, U. (2013): Curriculare Konstruktionsunterschiede zwischen ökonomischer Bildung in der Sekundarstufe II an allgemeinbildenden und beruflichen Gymnasien. Eine Lehrplananalyse. In: Retzmann, T. (Hg.): Ökonomische Allgemeinbildung in der Sekundarstufe II, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 41-53.
- Bericat, E./ Camarero, M./ Jimenez-Rodrigo, M. L. (2019): Towards a System of Indices on the Quality of the European Societies (SIQES). In: Bericat, E./ Jiménez-Rodrigo, M. (Hg.): The Quality of European Societies: A Compilation of Composite Indicators. Cham: Springer, S. 1 - 26.
- Betker, K./ Friebel-Piechotta, S. (2025): Fachbezogene motivationale Merkmale von Wirtschaftslehrkräften – Eine Pilotstudie zu Fachinteresse, Fachenthusiasmus und Selbstkonzept von (Politik-)Wirtschaftsstudierenden. Fachbezogene motivationale Merkmale von Wirtschaftslehrkräften – Eine Pilotstudie zu Fachinteresse, Fachenthusiasmus und Selbstkonzept von (Politik-)Wirtschaftsstudierenden. In: D. Loerwald & N. Goldschmidt (Hrsg.), Evidenzbasierter Wirtschaftsunterricht. Wiesbaden: Springer, S. 295-305.
- Betker, K./ Friebel-Piechotta, S./ Müller, A.-L. (2025): Sprache im Wirtschaftsunterricht. Eine Analyse der Curricula der Ankerfächer der ökonomischen Bildung. In: D. Loerwald & N. Goldschmidt (Hrsg.), Evidenzbasierter Wirtschaftsunterricht. Wiesbaden: Springer, S. 253-264.
- Booyen F. (2002): An overview and evaluation of composite indices of development. In: Social Indicators Research, 59, S. 115-151.
- Cherchye, L./ Moesen, W./ Rogge, N./ van Puyenbroeck, T. (2005): One Market, One Number? A Composite Indicator Assessment of EU Internal Market Dynamics. Leuven: Center of Economic Studies.

- Ding, Y./ Fu, Y./ Lai, K. K./ Leung, W. K. J. (2018): Using Ranked Weights and Acceptability Analysis to Construct Composite Indicators: A Case Study of Regional Sustainable Society Index. In: *Social Indicators Research*, 139, S. 871 – 885.
- Döring, N./ Bortz, J. (2016): *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. 5. Auflage, Berlin/ Heidelberg: Springer.
- Eberle, M. (2022): Kommt es auf die Lehrkraft an? Erkenntnisse zum Zusammenhang der Qualifikation von Lehrenden und den Kompetenzen der Lernenden in der ökonomischen Bildung. In: *Zeitschrift für ökonomische Bildung*, 11, S. 1-36.
- Friebel-Piechotta, S. (2026/ im Erscheinen): Lernen über (Sozial-)Wissenschaften als Teil einer gesellschaftlichen Bildung – Theoretisch-konzeptionelle Überlegungen zu einem auf Sozialwissenschaften bezogenen Wissenschaftsverständnis und empirische Untersuchung dessen Verankerung in schulischen Curricula für die allgemeinbildende Sekundarstufe II, in: Hagedorn, U. / Hedtke, R. /Tafner, G. (Hg.): *Kann Schule gesellschaftlich bilden? – Beiträge der sozioökonomischen Bildung in der Sekundarstufe II*, Wiesbaden: Springer Verlag.
- Friebel-Piechotta, S. (2022): Economic models in German textbooks: An analysis of textbooks for teaching economics in upper secondary school, in: *Journal of Social Science Education*, 21 (2), S. 81-113.
- Friebel-Piechotta, S./ Loerwald, D. (2025): Ökonomische Bildung im Zentralabitur – Eine Analyse der Zentralabituraufgaben 2018 bis 2022. In: Loerwald, D./ Goldschmidt, N. (Hg.): *Digitalisierung in der ökonomischen Bildung*, Wiesbaden: Springer Verlag, S.143-154.
- Friebel-Piechotta, S./ Müller, A.-L./ Romppanen, J. (2026/ im Erscheinen): Sprachbildung in der Wirtschaftslehrkräftebildung – Eine Analyse der Hochschulcurricula und des Fortbildungsangebots für die Ankerfächer der ökonomischen Bildung, in: Ackermann, N./ Alt, L./ Struger, J. (Hg.): *Ökonomiedidaktik und Deutschdidaktik im Dialog*, Wiesbaden: Springer Verlag.
- Gesellschaft für Informatik e. V. (2025): *Informatik Monitor - Zur Situation des Informatikunterrichts in Deutschland*, online: <https://informatik-monitor.de/2024-25> (02.12.2025)

- Gökbudak, M. (2021): Politische, gesellschaftliche und ökonomische Bildung in der Sekundarstufe I in Deutschland. Analyse von Lehrplänen und Vorgaben. In: Friedrich, C./ et al. (Hg.): Wirtschaft, Gesellschaft und Politik. Sozioökonomische und politische Bildung in Schule und Hochschule. Wiesbaden: Springer, S. 337 – 360.
- Goldschmidt, N./ Kron, R./ Rehm, M. (2024): Marktwirtschaft und Unternehmertum in Schulbüchern - Eine Analyse der ökonomischen Inhalte in deutschen Schulbüchern. Online: https://www.familienunternehmer.eu/fileadmin/familienunternehmer/positionen/bildungspolitik/2024_Schulbuchstudie/240228_FamU_JungU_Schulbuchstudie_WEB_DS.pdf (03.12.2024).
- Kaminski, H./ Eggert, K. (2008): Konzeption für die ökonomische Bildung als Allgemeinbildung von der Primarstufe bis zur Sekundarstufe II. Berlin: Bundesverband deutscher Banken.
- Kelley, J./ Simmons, B. (2015): Politics by Number: Indicators as Social Pressure in International Relations. In: American Journal of Political Science, 59, S. 55 – 70.
- Kirchner, V. (2018): Die Sorge um die Vorsorge: Vermögensbildung und Altersvorsorge als intentionales oder inzidentelles Feld schulischer finanzieller Allgemeinbildung? In: Arndt, H. (Hg.): Intentionen und Kontexte ökonomischer Bildung. Frankfurt a.M.: Wochenschau Verlag, S. 109-124.
- Kirchner, V./ Loerwald, D. (2013): Ökonomische Bildung im Zentralabitur. Eine qualitative Inhaltsanalyse der Zentralabituraufgaben 2007-2011. In: Retzmann, T. (Hg.): Ökonomische Allgemeinbildung in der Sekundarstufe II. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 67-78.
- Kromrey, H. (2006): Empirische Sozialforschung: Modelle und Methoden der standardisierten Datenerhebung und Datenauswertung. 11. Auflage, Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Loerwald, D. (2020): Ökonomische Bildung in Deutschland – Status Quo und Perspektiven. In: List Forum für Wirtschafts- und Finanzpolitik, 45, S. 239-253.
- Macha, K. (2019): Lernziel Ökonomisierung? Eine computerlinguistische Analyse der Lehrpläne zur ökonomischen Bildung an allgemeinbildenden Schulen aller Bundesländer in Deutschland. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik online, 35, S. 1-17.
- Marx, A. (2015). Ökonomische Bildung an allgemeinbildenden Schulen in Deutschland: Bestandsaufnahme und Bewertung der ministeriellen Vorgaben. LIT.

- Mayring, P. (2022): Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken. 13. überarbeitete Auflage, Weinheim/ Basel: Beltz.
- Mazziotta, M./ Pareto, A. (2017): Synthesis of Indicators: The Composite Indicators Approach. In: Maggino, F. (Hg.): Complexity in Society: From Indicators Construction to their Synthesis. Cham: Springer, S. 159 – 192.
- Middelschulte, H./ Kahle, P. (2019): Ökonomisierung der sozialwissenschaftlichen Bildung? Anwendung eines konventionentheoretischen Diktionärs zur massentextanalytischen Untersuchung einer bildungspolitischen Debatte. In: Imdorf, C./ et al. (Hg.): Bildung und Konventionen. Die „Economie des conventions“ in der Bildungsforschung, Wiesbaden: Springer, S. 255-280.
- Nardo, M./ Saisana, M./ Saltelli, A./ Tarantola, S. (2005): Tools for Composite Indicators Building. EUR 21682 EN, European Commission-JRC: Italy.
- OECD (2008): Handbook on Constructing Composite Indicators: Methodology and User Guide. OECD Publishing: Paris.
- Saisana, M./ et al. (2005): Uncertainty and sensitivity analysis techniques as tools for the quality assessment of composite indicators. In: Journal of the Royal Statistical Society, 168 (2), S. 307 – 323.
- Saisana, M./ Tarantola, S. (2002): State-of-the-Art Report on Current Methodologies and Practices for Composite Indicator Development. Euro 20408 EN, European Commission-JRC: Italy.
- Schmid, A./ Beckmann, N./ Wiesen, M. S. (2012): Wirtschaft und ökonomische Bildung in Hessen. Frankfurt a. M.: Goethe Universität Frankfurt am Main.
- Schnell, R. (2005): Methoden der empirischen Sozialforschung. München u.a.: Oldenbourg.
- Schuler, A./ Brahm, T. (2021): Financial Literacy in den Lehrplänen deutscher Schulen. Eine bundeslandübergreifende Analyse. In: Zeitschrift für ökonomische Bildung, 10, S. 1-63.
- Weber, B. (2023): Was Jugendliche über Wirtschaft wissen und können sollen – Eine vergleichende Curriculumanalyse zur ökonomischen Bildung in der Sekundarstufe I. Frankfurt a. M.: Wochenschau Verlag.