

Zur Bedeutsamkeit einer Soziologie ökonomischen Denkens für die Ökonomische Bildung und die Ausbildung von Wirtschaftslehrern

Alexander Lenger

Katholische Hochschule Freiburg

Zusammenfassung

Das Ziel ökonomischer und sozioökonomischer Bildung ist es, Schüler zur Selbstbestimmung und zu gesellschaftlicher Verantwortung in wirtschaftlichen, politischen und sozialen Zusammenhängen zu befähigen. Im vorliegenden Artikel wird vor diesem Hintergrund auf die besondere Bedeutung von Wirtschaftslehrern in ihrer Funktion als Multiplikatoren ökonomischer Bildung hingewiesen. Im Anschluss an die Befunde einer Soziologie ökonomischen Denkens wird argumentiert, dass die ökonomische Bildung ihren Blick vermehrt auf die Ausbildung von Wirtschaftslehrern richten muss. Unter anderem mit Rückgriff auf die Soziologie Pierre Bourdieus sollen Habitus und ökonomische Denkmuster entsprechender Lehrkräfte in den Blick genommen werden. Nur wenn gleichermaßen Empfänger wie auch Vermittler ökonomischer Inhalte in die Analyse einbezogen werden, kann es gelingen, die Entstehungs- und Vermittlungsprozesse ökonomischen Denkens umfassend zu analysieren. Mithilfe erster empirischer Befunde aus der Erforschung zukünftiger Lehrer der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften wird auf die Vorteile eines dadurch erweiterten Blickfeldes für zukünftige Lehrervorstellungsforschungen eingegangen.

Abstract

The aim of economic and socio-economic education is to empower pupils to act autonomously and socially responsible in economic, political and social context. According to this aim, the article points out the great significance of teachers in their function as multipliers of economic literacy. Referring to the findings of sociology of economics and the sociology of Pierre Bourdieu we argue that economic education has to focus on the education of economic and social science teachers, too. Among other things, habitus and economic thought of those teachers should be taken into account. Only if both, recipients

and mediators of economic content are included in the analysis, it will be possible to analyse the formation and transmission processes of economic thinking. Using initial empirical findings from the research about future teachers in economic and social science, the advantages of such an extended view on economic education are discussed.

1 Einleitung

Das Ziel ökonomischer und sozioökonomischer Bildung ist es, Schüler zur Selbstbestimmung und zu gesellschaftlicher Verantwortung in wirtschaftlichen, politischen und sozialen Zusammenhängen zu befähigen (vgl. exemplarisch Retzmann 2011; Fischer/ Zurstrassen 2014). Die Aufgabe der ökonomischen Bildung sollte sich nicht darauf beschränken, Schüler im funktionellen Sinne dazu zu befähigen, „mündige Wirtschaftsbürger“ (May 2011: 4) in Wirtschaftsfragen zu sein. Vielmehr zielt ökonomische Bildung darauf ab, mündige Bürger moderner Marktgemeinschaften auszubilden, die die Fähigkeiten besitzen, informiert und reflektiert an gesamtgesellschaftlichen Prozessen teilzunehmen (vgl. Etzioni 1994; Gohl 2001).

Trotz der Einigkeit bezüglich der genannten Zielsetzung gibt es derzeit eine relevante Auseinandersetzung um die Frage, wie in der allgemeinbildenden Schule wirtschaftliche Themen behandelt werden sollen (vgl. u. a. Famula et al. 2011; Fischer/ Zurstrassen 2014; Kaminski/ Loerwald 2017). Vertreter einer Mittelposition argumentieren, dass eine auf wirtschaftliches Sinn-Verstehen ausgerichtete ökonomische Ausbildung von Studenten und zukünftigen Lehrern in ihrer Funktion als Multiplikatoren beste Voraussetzungen eröffnet, einen nachhaltigen Erfolg in der Befähigung von Schülern zu realisieren (vgl. Goldschmidt et al. 2018a, 2018b, 2020; Lenger et al. 2019). Anschließend an diese Einsicht wird im vorliegenden Beitrag das Argument entwickelt, dass die ökonomische Bildung hierzu ihren Blick vermehrt auf die Ausbildung von (Wirtschafts-)Lehrern richten muss, wobei unter anderem die Charakteristika entsprechender Lehrkräfte in den Blick genommen werden sollten. Begründet wird diese Position mit Befunden aus dem Bereich der Soziologie Pierre Bourdieus und der Soziologie ökonomischen Denkens.

Ziel des vorliegenden Beitrages ist es darzulegen, welche Befunde der Soziologie ökonomischen Denkens zur Weiterentwicklung der ökonomischen Bildung beitragen können. Die „Soziologie ökonomischen Denkens“ befasst sich mit der Analyse der sozialen Folgen und performativen Wirkungen der Wirtschaftswissenschaften auf gesellschaftliche Prozesse (vgl. Fourcade-Gourinchas 2006; Maeße et al. 2016). Bereits vorab gilt es herauszustellen, dass eine Soziologie ökonomischen Denkens insbesondere in einem Punkt über die bisherigen Forschungen in der ökonomischen Bildung zu Lehrervorstellungen hinausgeht. Vera Kirchner (2015, 2016) hat in ihren Arbeiten die verschiedenen Dimensionen der professionellen Handlungskompetenz von Wirtschaftslehrpersonen empirisch analysiert. Ihr Forschungsinteresse richtet sich dabei auf die „kontextspezifischen“ Vorstellungen von Sozial- und Wirtschaftslehrern zu allgemeinen und domänenspezifischen Aspekten ihres professionellen Handelns (vgl.

Kirchner 2015: 46). Lehrervorstellungen definiert Kirchner dabei folgendermaßen:

„Eine Vorstellung ist eine relativ stabile, wenngleich erfahrungsbasiert veränderbare, kontextabhängige Kognition. Sie umfasst die theorieähnlichen, wenn auch nicht widerspruchsfreien Gedanken eines oder mehrerer Individuen zu einem Objekt(-bereich). Vorstellungen können, müssen den Vorstellungsträgern aber nicht immer bewusst sein. Sie stiften Identität und haben darüber hinaus eine kognitive Strukturierungs- und Ordnungsfunktion. Vorstellungen nehmen Einfluss auf das Handeln von Individuen.“ (Kirchner 2015: 78)

Aus soziologischer Perspektive ist darauf hinzuweisen, dass in der Lehrervorstellungsforschung der ökonomischen Bildung bisher eher das professionelle bzw. situative Rollenhandeln im Anschluss an Goffman (2016 [1983]) abgebildet wird. Die Soziologie ökonomischen Denkens erweitert diese Perspektive, indem zur Erklärung von Lehrervorstellungen auf das Habituskonzept von Pierre Bourdieu zurückgegriffen wird. Mit dem Habituskonzept beschreibt Bourdieu die „Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata“ eines Menschen, in denen sämtliche inkorporierten früheren sozialen Erfahrungen zum Ausdruck kommen und handlungsleitend für sämtliche weitere Handlungen werden (Bourdieu 1987 [1980]: 101). Für Bourdieu stellt der Habitus eine „Tiefenstruktur der Handlungsmuster“ dar, der eine unendliche Vielzahl geregelter, sich an neue Situationen anpassende Praktiken erzeugt und zugleich die Einheitlichkeit der Person im Handeln gewährleistet (vgl. ausführlicher Lenger et al. 2013: 19 ff. sowie Abschnitt 2.2).

Damit wird eine Perspektive entfaltet, die der Einsicht Rechnung trägt, dass eine Gegenüberstellung von professionellem Lehrerverhalten und Alltagsbewertungsprinzipien in der Praxis nicht funktioniert, weil ein solcher ‚Fachhabitus‘ nicht einfach als rollenförmiges Handeln zu interpretieren ist (vgl. Kraiss/ Gebauer 2002) und somit Lehrereinstellungen von Wirtschaftslehrpersonen niemals von deren Persönlichkeit bzw. vom Gesamthabitus zu trennen ist (vgl. Lenger 2016). Während der Rollenbegriff sein vermeintliches analytisches Potenzial darin entfaltet, dass er „einen Zugang zu situationsspezifisch unterschiedlichem sozialen Handeln eröffnet“ (Kraiss 2004: 94) und somit gewissermaßen der von Kirchner gewählten Definition einer erfahrungsbasierten und veränderbaren kontextabhängigen Kognition entspricht, so ist vielfach darauf hingewiesen worden, „dass die säuberliche Trennung verschiedener sozialer Rollen in der Wirklichkeit nicht gegeben ist“ und dass die Vorstellung „vom Rollenträger als einem Kleiderständer, der sich verschiedene Rollen wechselweise anhängt“ analytisch nicht trägt (Kraiss 2004: 94).

Um diese Argumentation zu entfalten, wird in einem ersten Schritt kurz in die Soziologie ökonomischen Denkens eingeführt und die Relevanz für die ökonomische Bildung anhand erster

empirischer Befunde konkretisiert (Abschnitt 2). Anschließend wird skizziert, warum sich das Forschungsinteresse in der ökonomischen Bildung vermehrt auf das Lehrpersonal richten muss und welche Bedeutung hierbei einer Soziologie ökonomischen Denkens zukommt (Abschnitt 3). Schließlich wird der Vorteil einer solchen Perspektiverweiterung für die ökonomische Bildung diskutiert (Abschnitt 4).

2 Soziologie ökonomischen Denkens

Wichtige Befunde für die Ökonomische Bildung und die Ausbildung von Wirtschaftslehrern können dem Bereich der Soziologie ökonomischen Denkens entnommen werden. Entsprechend sollen im Folgenden dieses Forschungsprogramm in aller gebotenen Kürze vorgestellt werden, kenntlich gemacht werden, warum ökonomisches Denken aus soziologischer Perspektive immer als eine Form der Praxis konzipiert werden muss und diese Überlegungen mit Hilfe empirischer Befunde konkretisiert werden.

2.1 Das Forschungsprogramm

In den letzten Jahren hat sich innerhalb der Soziologie ein verstärktes Interesse an der sozialen Konstitution und den gesellschaftlichen Folgen ökonomischen Wissens entwickelt. Inzwischen hat sich eine „Soziologie ökonomischen Denkens“ (*Sociology of Economics*) etabliert (vgl. grundlegend Coats 1993, 2007; Fourcade-Gourinchas 2006; Maeße et al. 2016; Pahl 2018). Übergeordnetes Ziel einer Soziologie ökonomischen Denkens ist die Analyse der sozialen Folgen und performativen Wirkungen der Wirtschaftswissenschaften auf gesellschaftliche Prozesse. Insbesondere wird gefragt, wie das Verhältnis der Wirtschaftswissenschaften zur Politik, zur Wirtschaft und zur Gesellschaft ist. In diesem Zusammenhang rückt unter anderem die Frage nach der sozialen Genese ökonomischen Denkens in den Mittelpunkt des Forschungsinteresses. Vermehrt wird gefragt, welchen sozialen Mechanismen die Wirtschaftswissenschaften unterliegen.

Entsprechend ist in den letzten Jahren eine verstärkte Beobachtung ökonomischen Denkens von Seiten der Soziologie aus zu konstatieren (vgl. exemplarisch MacKenzie et al. 2007). Anknüpfend an verschiedene wirtschafts- und wissenschaftssoziologische Befunde liegen inzwischen verschiedene wissens-, diskurs- und feldtheoretische Analysen vor, die sich mit der inneren Verfasstheit der Wirtschaftswissenschaft auseinandersetzen (vgl. etwa Yonay 1998; Knorr Cetina/ Bruegger 2002; Lebaron 2006; Kessler 2008; Fourcade 2009). Während sich aber die *Social Studies of Finance* (vgl. z.B. MacKenzie et al. 2007; Muniesa 2007) vor allem

darauf konzentriert haben, die Rekonfiguration von Praktiken und Handlungslogiken im Finanzsektor nachzuzeichnen (vgl. auch Knorr Cetina 2005; Langenohl/ Wetzell 2011), wird in performativen Ansätzen die Rolle der Wirtschaftswissenschaften in gesellschaftlichen Entwicklungen insgesamt thematisiert (vgl. Callon 2005, 2007; zum Überblick Sparsam 2019). Zudem richten Studien zur sozialen Konstitution der Wirtschaftswissenschaften den Blick in die akademische Innenwelt (vgl. Kessler 2008; Langenohl 2012; Pahl/ Sparsam 2013; Kruse/ Lenger 2013; Maeße 2014).

Eine solche „Soziologie ökonomischen Denkens“ hat bis heute eine Vielzahl relevanter Befunde über das Wesen und den Charakter der Wirtschaftswissenschaften zusammengetragen. So wurde in den vergangenen Jahren die formende Wirkung von Wirtschaftswissenschaftlern und ökonomischen Experten gleichermaßen auf die Gestaltung gesellschaftlicher und insbesondere wirtschaftlicher Prozesse belegt (vgl. Callon 1998; MacKenzie 2006; MacKenzie et al. 2007; Reay 2012; Hirschman/ Berman 2014; Braun 2016a; Ötsch et al. 2018), die Dominanz der Wirtschaftswissenschaften gegenüber anderen Sozialwissenschaften herausgearbeitet (vgl. Lazear 2000; Colander 2005; Fourcade et al. 2015) sowie die Entstehung einer globalen Profession von Wirtschaftswissenschaftlern erforscht (vgl. Fourcade 2006), wobei innerhalb dieser globalen Profession nationale Unterschiede beschrieben wurden (vgl. Lebaron 2001; Fourcade 2009; Hesse 2010; Thiemann 2012; Franklin 2016).

2.2 Ökonomisches Denken und die Ökonomie der Praxis

Die Soziologie ökonomischen Denkens verortet die Wirtschaftswissenschaften im Spannungsfeld der Problemlösungserwartungen gegenwärtiger Krisen in Staat, Wirtschaft und Finanzwelt einerseits, andererseits erscheinen Phänomene wie Finanz- und Schuldenkrisen als soziale Phänomene in ihrer zeitgenössischen Form ohne die Wirtschaftswissenschaften gar nicht erfahrbar und klassifizierbar zu sein. Entsprechend kontrovers werden ökonomische Modelle, ökonomisches Denken und ökonomische Expertise in ihrer jeweiligen Funktion als Deutungs-, Lösungs- und Zukunftswissen in Politik, Gesellschaft und Wissenschaft diskutiert: Wie entsteht wirtschaftswissenschaftliches Wissen? Durch welche Praktiken, Institutionen und Diskurse werden wirtschaftswissenschaftliche Realitätsvorstellungen erzeugt? Welchen Einfluss hat die Ökonomie als akademische Wissenschaft auf gesellschaftliche Prozesse? Wie entsteht wirtschaftliches Wissen und wie wird wirtschaftliches Wissen an junge Menschen weitergegeben?

Insbesondere der letzte Punkt ist für die ökonomische Bildung von hoher Relevanz. Denn um zu neuen Erkenntnissen über die Struktur von Marktgesellschaften zu kommen, bedarf es einer konsequenten Analyse der Wechselwirkungen zwischen dem alltagsrelevanten, praktischen ökonomischen Wissen und dem wissenschaftsimmanenten, theoretischen ökonomischen Wissen spezifischer Fachkulturen, also einer Analyse wirtschaftlicher Prozesse aus der Perspektive der Akteure und ihrer kulturellen, sozialen und politischen Einbettung unter besonderer Berücksichtigung des praktischen Handelns in alltäglichen Situationen (vgl. Beckert 2013; Goldschmidt et al. 2016). In diesem Zusammenhang rückt – wie bereits gesagt – die Frage nach der *sozialen Genese* ökonomischen Denkens in den Mittelpunkt des Forschungsinteresses. Neben Fragen bezüglich der den Wirtschaftswissenschaften zugrundeliegenden Modellierungskulturen (vgl. Morgan 2012; Morgan/ Grüne-Yanoff 2013), der kalkulativen Praktiken (vgl. Vormbusch 2012), ihrer Temporalitäten (vgl. Giacobelli/ Langenohl 2016) und ihrer Zukunftskonzepte (vgl. Chong/ Tuckett 2015; Beckert 2016) wird vermehrt gefragt, wie ökonomische Denkmuster entstehen und inkorporiert werden, welche sozialen Strukturen die Wirtschaftswissenschaften formen und welche prägenden Wirkungen die neoklassische Wohlfahrtsökonomik und die neoklassische Synthese für moderne Marktgesellschaften haben.

Hierbei wird überwiegend auf die Funktion ökonomischer Expertise bei der Konstitution ökonomischer Realität abgestellt (vgl. Maeße 2014; Braun 2016b; Ötsch et al. 2018). Beispielsweise zeigen ethnographische Studien, wie Finanzexperten in Finanzmärkten kontingente Rahmungen vornehmen, die als Interpretationsressourcen fungieren (vgl. Kessler 2008; Wansleben 2011, 2013; Kessler/ Wilhelm 2013; für das Beispiel der Zentralbanken vgl. Schraaten 2011; Sparsam/ Pahl 2018). Auch die Rolle von ökonomischer Expertise in öffentlichen Diskursen wird untersucht (vgl. Kuck/ Römer 2012; Hirte 2013; Scholz 2013; Braun 2016b). Zudem werden die Unterschiede in der Bewertung ökonomischer Sachverhalte durch Experten und Laien herausgestellt (vgl. Enste et al. 2009).

Dennoch liegen bis heute nur rudimentäre Kenntnisse über die Konstitution, Diffusion und Transmission ökonomischen Denkens vor. So ist zwar zu konstatieren, dass seit kurzem die Wirtschaftssoziologie ihren Blick auf die akademische Innenwelt der Ökonomik richtet und sich auch vermehrt der Analyse der Entstehung und Stabilität ökonomischen Wissens widmet (vgl. Kessler 2008; Langenohl 2012; Pahl/ Sparsam 2013; Maeße 2014, 2017; Meyer 2015; Lenger/ Kruse 2016; Maeße et al. 2016; Pahl 2018). Bisher liegt jedoch keine systematische Analyse

zur prozessualen Entstehung, Vermittlung in wirtschaftlicher Handlungspraxis und politökonomischer Wirkung ökonomischen Denkens vor (vgl. aber für erste Befunde Hippe/ Hedtke 2011; Kruse/ Lenger 2013; Braun 2016a, 2016b; Pühringer et al. 2017; Lenger 2018).

2.3 Empirische Beispiele

Exemplarisch kann man die Notwendigkeit einer Soziologie ökonomischen Denkens für die ökonomische Bildung anhand zweier empirischer Befunde verdeutlichen. In einem empirischen Forschungsprojekt wurde eine bundesweite Befragung unter den 2300 VWL-Professoren und Postdocs durchgeführt und folgende Frage gestellt: Welche Ideen und Prinzipien ökonomischen Denkens sind Ihrer Meinung nach grundlegend, um wirtschaftliche Zusammenhänge zu verstehen? Die Befunde sind bezeichnend (vgl. Keipke/ Lenger 2018).

Es ist sicherlich keine Neuigkeit, dass die so genannte Mainstreamökonomik seit langem abweichende, heterodoxe und sozioökonomische Strömungen verdrängt und der gegenwärtigen neoklassischen Wohlfahrtstheorie der nötige Methodenpluralismus und multiparadigmatische Kern fehlt, um eine reflexive Wirtschaftsdidaktik in der Lehramtsausbildung zu ermöglichen (vgl. Lenger et al. 2019).

So zeigen die Ergebnisse, dass innerhalb der Wirtschaftswissenschaften eine große Einigkeit besteht, welche ökonomische Kategorien zur Erklärung wirtschaftlicher Prozesse als geeignet angesehen werden und entsprechend auch, welche Kategorien vermeintlich zwingend in das Lehramtsstudium übertragen werden sollten. Die Befunde belegen die starke Dominanz formalistischer mikroökonomischer Kategorien wie Anreize, externe Effekte, Skaleneffekte oder Knappheiten. Über explizit normative Aspekte hingegen, wie beispielsweise die Fragen nach Ungleichheit oder Gerechtigkeit von wirtschaftlichen Prozessen besteht keine Einigkeit innerhalb der wirtschaftswissenschaftlichen Profession (vgl. Keipke/ Lenger 2018).

Prinzipiell ist zwar darauf hinzuweisen, dass sich die ökonomische Bildung in Deutschland paradigmeneroffener und selbstkritischer als die Fachwissenschaft zeigt (vgl. Bank/ Mittelstädt 2017). Dennoch haben solche Konzepte weit weniger Chancen, über die fachwissenschaftliche Ausbildung Eingang in das Curriculum zukünftiger Wirtschaftslehrer zu finden.

Auch die häufig rezipierten Befunde zum Selektions- oder Indoktrinationseffekt sind dem Feld einer Soziologie ökonomischen Denkens zuzurechnen (vgl. ausführlicher und differenzierter Lenger/ Buchner 2018). Beispielsweise haben Gerald Marwell und Ruth Ames (1981) das Verhalten von Ökonomiestudierenden in Öffentlichen-Güter-Spielen untersucht. Sie leisten

signifikant weniger freiwillige Gruppenbeiträge, als Studierende anderer Fächer. 76% der Ökonomiestudierenden aber nur 51% der Gesamtpopulation agieren als Trittbrettfahrer, wie sie das ökonomische Verhaltensmodell theoretisch prognostizieren würde. Entsprechend wird seit langem die Frage diskutiert, warum Ökonomen so denken, wie sie denken. Insbesondere in den Wirtschaftswissenschaften und ihrer Didaktik wird eine intensive Debatte darüber geführt, ob die Verhaltenseigenschaften von Ökonomen schon vor dem Studium bestehen, es sich also um einen Selbstselektionseffekt handelt, oder ob die Verhaltensweisen erst durch das Studium ausgebildet werden, es sich also um einen Indoktrinations- oder Lerneffekt handelt. Insgesamt deuten die bisherigen empirischen Studien darauf hin, dass ein Zusammenspiel zwischen Selektions- und Lerneffekt vorliegt (vgl. Ruske/ Sutter 2012; Lenger 2016, 2018).

Für die vorliegende Fragestellung nach der Bedeutung einer Soziologie ökonomischen Denkens sind hier die Befunde von Manuel Friedrich (2015) beispielhaft. Friedrich hat die klassische Indoktrinations-Studie von Frey et al. (1993) für verschiedene Studiengänge repliziert. Auch er kommt zu dem Ergebnis, dass schon zu Studienbeginn ein Zusammenhang zwischen dem gewählten ökonomischen Studiengang und dem Einfluss auf die Gerechtigkeitsvorstellungen vorliegt. Während beispielsweise nur 22% der Lehramtsstudierenden die Marktlösung für gerecht erachten, waren es unter den Wirtschaftswissenschaftlern 50%. Relevant für die ökonomische Bildung ist die Studie, weil sie den Einfluss der gewählten Studienrichtung und der verschiedenen Studienfächer belegt: So findet Friedrich bei Wirtschaftsjuristen und Studierenden der Volkswirtschaftslehre einen hohen Selbstselektionseffekt, während unter den Studierenden der Managementfächern BWL und Sportökonomie ein hoher Indoktrinationseffekt gemessen werden konnte. Studierende des Lehramts, der Gesundheitsökonomie und der Wirtschaftsingenieurwissenschaften hingegen lassen sich durch den Besuch ökonomischer Lehrveranstaltungen nur in sehr geringem Maße beeinflussen.

Unabhängig davon, wie man die Ergebnisse im Einzelnen deutet, belegen die Befunde eine Tatsache ganz deutlich: Es macht einen Unterschied, welcher Dozent welche Studierenden unterrichtet und in der Folge eben auch, welche Lehrkraft die Schüler unterrichtet. Hier kann die Fachdidaktik Wirtschaft ansetzen und einen konstruktiven Dialog mit einer Soziologie ökonomischen Denkens suchen.

3 Wirtschaftslehrer als Forschungsgegenstand der ökonomischen Bildung

Im folgenden Teil wird gezeigt, inwiefern die vorherigen Überlegungen zur Soziologie ökonomischen Denkens für die wirtschaftspädagogische Forschung Relevanz entfalten. Hierzu wird die Rolle des Lehrers als Multiplikator im Vermittlungsprozess ökonomischer Inhalte herausgestellt und entsprechend auf die Bedeutsamkeit von ökonomischem Denken und wirtschaftswissenschaftlicher Ausbildung für zukünftige Lehrkräfte abgestellt.

3.1 Lehrer als Vermittler und Multiplikatoren im Prozess ökonomischer Bildung

Vera Kirchner hat die Erforschung von Lehrervorstellungen als eine zentrale Aufgabe der ökonomischen Bildung bezeichnet. Treffend weist sie insbesondere auf eine Tatsache hin, die für die Diskussion um die Vermittlung ökonomischer Inhalte zentral sein sollte, häufig aber aus dem Blick gerät: Die Einsicht in die Bedeutung von Lehrern als Vermittler und Multiplikatoren im Prozess der ökonomischen Bildung (vgl. allgemein zur Bedeutung von Lehrern für schulische Vermittlungsprozesse Lipowsky 2006; Hattie 2015; Hanushek et al. 2018):

„Lehrervorstellungen (teachers' beliefs) sind die Vorstellungen von Lehrerinnen und Lehrern zu allgemeinen oder domänenspezifischen Aspekten ihres Professionsbereichs. Sie sind fachdidaktisch bedeutsam, weil Vorstellungen u. a. eine Art Filterfunktion haben und über die Lehrpersonen indirekt Einfluss auf den Unterricht und somit das Lernen von Schülerinnen und Schülern nehmen [...] Lehrpersonen haben im Rahmen ihrer pädagogischen und didaktischen Entscheidungsfreiheit die Möglichkeit, Unterricht nach ihren Vorstellungen zu gestalten [...]. Es ist deshalb für die Fachdidaktik der ökonomischen Bildung von Bedeutung, sich mit den Vorstellungen der Praktikerinnen und Praktiker zu befassen, die ökonomische Bildung in den Schulen unterrichten. [...] Verkürzt, aber prägnant, lässt sich für Unterrichtsprozesse sowohl im Allgemeinen als auch für die ökonomische Bildung im Besonderen konstatieren: „beliefs matter“ [...] (Kirchner 2015: 11f.).

Eine moderne ökonomische Bildung muss sich dem Anspruch stellen, den Schülern eine ganzheitliche Ausbildung und den Erwerb der Fähigkeit zum Nachvollzug wirtschaftlicher Bildungsinhalte zu ermöglichen. Hierzu bedarf es eines Subjekt- und Lebensweltbezugs (vgl. Maier et al. 2012), der an die Lebenswelt der Lernenden anknüpft, ökonomische Analysen auf konkrete Lebenssituationen bezieht (vgl. Ochs/ Steinmann 1978) und zur individuellen Entfaltung und Eigenverantwortung in wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Fragen befähigen will (vgl. DeGöB 2009). Auf der Schulebene kann diese Umwandlung in der Regel aber nicht ‚automatisch‘ durch Anwendung auf immer neue Lernsituationen realisiert werden. Stattdessen

setzt der Erwerb von Denkinstrumenten durch Schüler ein systematisch geplantes Vorgehen auf der Prozessebene – und damit auf Seiten der Dozierenden – voraus. Lernende sollten eine systematische Begegnung mit sozioökonomischen Anforderungs-, Lebens- oder Lernsituationen erfahren, in denen sich eine kognitive Dissonanz (vgl. Festinger 1957), eine moralische Dilemmastruktur (vgl. Hardin 1968; Ostrom 1990) oder ein gesellschaftliches Problem (vgl. Spector/ Kitsuse 1973) widerspiegelt.

Die Fachdidaktik als Wissenschaft ist aber prinzipiell mit dem strukturellen Problem konfrontiert, dass ein solcher Vermittlungsprozess lediglich indirekt erfolgen kann. So gehen Fachdidaktiker in der Regel nicht selber an die Schulen und vermitteln wirtschaftliche Inhalte auch nicht direkt an Schüler. Vielmehr besteht die Aufgabe von Fachdidaktikern in der Ausbildung von zukünftigen Lehrkräften. Entsprechend wichtig erscheint daher die Ausrichtung der Forschungsperspektive auf das eigentliche Lehrpersonal, welches das ökonomische Wissen an Schüler weitergibt.

Es ist das große Verdienst der wirtschaftsdidaktischen Forschung, in den vergangenen zwanzig Jahren substanzielle Einsichten über ökonomische Kompetenzen sowie deren Messung bei Schülern erarbeitet zu haben. So konnte grundlegend aufgezeigt werden, dass ökonomische Kompetenz insbesondere mit vier Faktoren korreliert: Erstens dem kognitiven Entwicklungsstand (vgl. Berti/ Bombi 1988; Furnham/ Lewis 1986; Leiser/ Halachmi 2006), zweitens dem Bildungsniveau (vgl. Gleason/ Scyoc 1995; Blendon et al. 1997; Zappalá 2001), drittens dem Geschlecht (vgl. Hirschfeld et al. 1995; Gleason/ Scyoc 1995) sowie viertens dem sozioökonomischen Status der Eltern (vgl. Roland-Levý et al. 2001). Auch liegen eine Vielzahl empirischer Befunde zur Financial Literacy von Schülern vor (vgl. z. B. Lusardi/ Michell 2014; Aprea et al. 2016).

Hierbei aber gerät zunehmend der eigentliche Adressat der universitären ökonomischen Bildung aus dem Blick: die zukünftigen Wirtschafts- und Berufsschullehrer. Damit soll nicht behauptet werden, dass keinerlei Befunde zur Professionsforschung im Bereich der Sozial- und Wirtschaftslehrern vorliegen (vgl. exemplarisch für die Ökonomik: Bank/ Retzmann 2012; Schuhen et al. 2013; Kirchner 2015, 2016; Koch 2016; Sender et al. 2017; Blum/ van Treeck 2018; Koch/ Remmele 2018; vgl. für die Politikwissenschaft: Weschenfelder 2014; Gronostay/ Manzel 2015; Weißeno et al. 2015). Oftmals richtet sich das Interesse jedoch auf Dinge wie die ökonomischen Kompetenzen (vgl. Bank/ Retzmann 2012), die zugrundeliegenden Mathematikfähigkeiten (vgl. Sender et al. 2017) oder die Wirksamkeit von Weiterbildungsangeboten (vgl. Koch 2016). Der Einstellungs- und Motivlage zukünftiger Wirtschaftslehrer wird überraschend wenig Aufmerksamkeit geschenkt (vgl. aber Kirchner 2015, 2016). Michael Schuhen

und Kolleginnen weisen treffend darauf hin, dass zwar die Gründe für ein Lehramtsstudium vielfältig untersucht wurden, hierbei aber die Fachwahl häufig ausgeblendet bleibt: „Die wenigen studien- bzw. schulfachspezifischen Studien, die das Interesse der Studierenden, dieses Fach zu wählen, untersuchen, stammen nicht aus dem Bereich Sozialwissenschaften.“ (Schuhen et al. 2013: 5)

Mit anderen Worten: Um mündige Mitglieder einer modernen Marktgesellschaft auszubilden, müssen zukünftige Wirtschaftslehrer befähigt werden, ökonomische Prozesse in ihrer Einbettung in gesellschaftliche Kontexte in einem ersten Schritt grundlegend zu *verstehen* um diese in einem zweiten Schritt auch sinnvoll *vermitteln* zu können. Folglich gilt es zu erforschen, wer zukünftige Wirtschaftslehrer sind, welche Motivation sie zur Aufnahme einer solchen Lehrtätigkeit mitbringen, warum sie sich für das Fach Wirtschaft bzw. Sozialwissenschaften entschieden haben, über welche Einstellungen sie in wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Fragen verfügen und wie sie wirtschaftliche Prozesse verstehen bzw. rekonstruieren (vgl. Bank/ Retzmann 2012; Kirchner 2015). Zukünftige Forschung muss daher die Entstehung, Vermittlung und performative Wirkung ökonomischen Denkens analytisch in den Blick nehmen. Eine solche Forschungsagenda liegt im Bereich der Soziologie ökonomischen Denkens, weshalb gefragt werden muss, welche Befunde bereits vorliegen und ob diese Befunde geeignet sind, die Forschungen in der ökonomischen Bildung zu bereichern.

Dabei geht es keineswegs um eine Abkehr von der bisherigen Leistungs- und Kompetenzmessung von Schülern. Vielmehr geht es darum, der Kompetenzanalyse von Schülern auch eine Kompetenzanalyse von Lehrkräften an die Seite zu stellen. Für die Weiterentwicklung einer Fachdidaktik Wirtschaft ist demnach zu erforschen, was diejenigen, die das ökonomische Wissen an die Schüler weitergeben – also die Lehrer – über wirtschaftliche Prozesse denken, wie dieses Denken erzeugt wird und welche ökonomische Inhalte und Werthaltungen gegenüber wirtschaftlichen Prozessen und Strukturen an Schüler weitergegeben werden, um hier nachhaltige Erfolge in der Vermittlung ökonomischer Bildung erzielen zu können.

3.2 Ökonomisches Denken und Lehrprofessionsforschung

Die Vermittlung von ökonomischem Wissen und wirtschaftlicher Reflexionskompetenz beruht auf vielfältigen Voraussetzungen und kann nicht einfach mittels Informationsvermittlung in der Schule erlernt werden (vgl. Goldschmidt et al. 2018a, 2018b). Entsprechend lässt sich auf der Ebene der Lehramtsausbildung eine zentrale Aufgabe der universitären Fachdidaktik identifizieren. Vielfach wird argumentiert, dass das Ziel ökonomischer Bildung sein muss, zukünftige

Lehrer zu befähigen, selbst ein reflexives ökonomisches Sinn-Verständnis zu entwickeln, um dieses Wissen in geordneter Form an die Schüler weitergeben zu können. Nur wenn zukünftige Lehrer das systemische Zusammenspiel von Wirtschaft, Politik und Gesellschaft durchdrungen haben, werden sie selbst in der Lage sein, diese Einsicht an ihre Schüler weiterzugeben (vgl. hierzu Goldschmidt 2017; Lenger et al. 2019).

So ausgebildete Lehrkräfte sind in der Lage, trotz der Einseitigkeit der wirtschaftswissenschaftlichen Ausbildung an den Hochschulen (vgl. Fullbrook 2009; Reardon 2009; Garnett et al. 2010) sowie der strukturellen Zwänge, die dadurch entstehen, dass die Lehrmaterialien an Schulen in der Regel bereits vorgegeben sind, eine ökonomische Allgemeinbildung anzubieten. Um eine solche Vorbereitung ermöglichen zu können, ist es jedoch von besonderer Bedeutung, die Lehrkräfte selber zum Gegenstand der ökonomischen Bildungsforschung zu machen und nicht als Black Box der ökonomischen Bildung aus der Analyse auszuklammern.

So haben beispielsweise Schuhen et al. (2013) in einer ersten explorativen Untersuchung mit Studierenden an der Universität Siegen gezeigt, dass zukünftige Lehrer der Sozialwissenschaften das Fach wählen, weil sie den inhaltlich ausgerichteten Aktualitätsbezug und das Agieren mit Schülern im Rahmen von Unterrichtssituationen schätzen. Zugleich konnte aber auch gezeigt werden, dass knapp drei Viertel der zukünftigen SoWi-Lehrer das Fach lediglich als Zweitfach bzw. als Begleitfach begreifen und bei einem erheblichen Teil der Studierenden eine fachspezifische Motivationsgrundlage fehlt (vgl. Schuhen et al. 2013: 12). Unter den Studierenden, die das Fach Sozialwissenschaften erneut wählen würden, zeigt sich überdies eine deutliche Spaltung zwischen geisteswissenschaftlich orientierten Gesellschaftswissenschaftlern (60 %) und mathematisch orientierten Wirtschaftswissenschaftlern unter den Sozialkundefachlehrern (40 %; vgl. Schuhen et al. 2013: 13). All diese Befunde haben nachhaltige Auswirkungen auf den späteren Wirtschaftsunterricht. Denn bekanntlich ist „eigenes fachliches Interesse Voraussetzung für ein profundes Verständnis der in der Schule zu unterrichtenden Inhalte und dem erfolgreiche Lehrkräfte auszeichnenden akademischen Forschungswissen“ (Schuhen et al. 2013: 3). Nur wenn das individuelle Wissen und die Motivation hoch sind, kann es gelingen, Schüler für ein Fach zu begeistern (vgl. Hattie 2015), kognitiv angemessene Aufgabenstellungen zu entwickeln (vgl. Kiel et al. 2004; Weyland 2016) und Lernwirksamkeit zu erzeugen (vgl. Carmesin 2014). Um dieser Anforderung gerecht zu werden – dies ist die zweite Hauptaussage des vorliegenden Beitrags – können neben Befunden zur Einstellung von Wirtschaftslehrern (vgl. Kirchner 2015, 2016) insbesondere ergänzende Befunde aus dem Bereich der Soziologie ökonomischen Denkens hilfreich sein.

Wie gezeigt, hat sich in den vergangenen Jahren innerhalb der Soziologie ein verstärktes Interesse an der sozialen Konstitution und den gesellschaftlichen Folgen ökonomischen Wissens entwickelt (vgl. Abschnitt 2.1). Die zentrale Idee ist, dass die Wirtschaftswissenschaften in modernen Marktgesellschaften einen prägenden Einfluss auf gesellschaftliche Prozesse entfalten, d.h. sowohl die marktlichen Strukturen, als auch die Strukturen der Wirtschaftswissenschaften prägen. Die Befunde dieses Wechselverhältnisses haben weitreichende Konsequenzen für die ökonomische Bildung und lassen auch Rückschlüsse auf die erforderliche Ausgestaltung der Lehramtsausbildung zu.

Einher mit diesen Befunden geht die Einsicht, dass sich ökonomisches Denken stets auf (sozio-)ökonomisches Handeln in der Praxis bezieht (vgl. Lenger 2013). Dahinter steht die Vorstellung, dass ökonomisches Denken in den alltäglichen sozialen Praktiken selbst verortet werden kann, die durch implizites Wissen (vgl. Polanyi 1985 [1966]) und praxiskonformes Können (vgl. Bourdieu 1976 [1972]) bestimmt sind: „Jede Praktik und jeder Komplex von Praktiken – vom Zähneputzen bis zur Führung eines Unternehmens (...) – bringt sehr spezifische Formen eines praktischen Wissens zum Ausdruck und setzt dieses bei den Trägern der Praktik voraus“ (Reckwitz 2003: 292). Das den Praktiken inhärente Wissen ist implizites Wissen, das in der Regel im Handlungsfeld nicht oder nur zu geringen Teilen explizierbar ist. Es ist kein Aussagewissen („knowing that“), sondern ein Durchführungswissen („knowing how“) (vgl. Ryle 2002 [1949]). Aus soziologischer Perspektive ist entscheidend, dass diese praktischen Fähigkeiten aber nicht erst in der Schule erworben werden, sondern vielmehr das Ergebnis eines allgemeinen Sozialisationsprozesses in der Ontogenese jedes Einzelnen Gesellschaftsmitgliedes darstellen (vgl. Dux 2000). Befunde zur Analyse dieses impliziten ökonomischen Denkens und der Genese ökonomischer Handlungsmuster liefern unter anderem die Sozialisationsforschung, die Wirtschaftssoziologie und insbesondere die Soziologie ökonomischen Denkens.

Damit sollte auch deutlich werden, worin der genuine Mehrwert einer solchen Forschungsrichtung für die ökonomische Bildung liegt. Denn ökonomisches Denken ist aus soziologischer Perspektive nicht ausschließlich auf ein *Lehrerwissen* zu reduzieren, das aus deklarativem Wissen und psychologischen Vorstellungen besteht (vgl. für eine solche Perspektive in der Fachdidaktik Kirchner 2015: 79 ff. sowie in der allgemeinen Pädagogik Baumert/ Kunter 2006; Kunter et al. 2011). Vielmehr ist ökonomisches Denken als eine habituelle Disposition zu verstehen. Gemeint ist damit, dass der Habitus im oben zitierten Sinne eine Werthaltung gegenüber wirtschaftlichen Sachverhalten vorgibt, die in allen Lebenslagen wirksam wird und das spätere Lehrerwissen und die Lehrervorstellungen prägt. Eine solche Perspektive versucht

also, den in der ökonomischen Bildung gut untersuchten berufsbiographischen Entwicklungsprozess an gesamtgesellschaftliche Strukturen und individuelle Sozialisationsprozesse rückzubinden.

Als Einflussfaktoren auf Lehrervorstellungen gelten demnach nicht nur die häufig in der ökonomischen Bildung angeführten Kontextfaktoren, wie die physische Infrastruktur (Klassenraum, Schule), die soziale Umgebung (Lerngruppe, Schulgemeinschaft, Kollegium), oder die bildungspolitischen Rahmenbedingungen (Schulfach, Lehrerausbildung, Curriculum), welche „individuell rezipiert und verarbeitet“ werden und „in unterschiedlicher Weise Einfluss auf die Vorstellungen von Lehrpersonen“ nehmen (Kirchner 2015: 70). Vielmehr richtet sich das Forschungsinteresse speziell auf die habituell geprägten ökonomischen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata von Lehrkräften, in denen sämtliche inkorporierten früheren sozialen Erfahrungen sowie fachwissenschaftliches Wissen und fachdidaktische Prinzipien zum Ausdruck kommen und somit handlungsleitend für sämtliche weitere (pädagogische) Handlungen werden (vgl. Bourdieu 1987 [1980]: 101). Gemeint ist beispielsweise, dass bestimmte (Selbst-)Selektionseffekte bereits bei der Entscheidung für ein Studium der Wirtschaftswissenschaften oder eines Lehramtsstudiums wirksam werden können. Das aber wird später in der fachdidaktischen Analyse nur sehr selten reflektiert und findet entsprechend als Faktoren bei der Suche nach Verbesserungsmöglichkeiten von ökonomischen Bildungsprozessen auch wenig Berücksichtigung (beispielsweise Auswahlprozesse für zukünftige Wirtschaftslehrer). Ökonomisches Denken ist somit nicht auf fachspezifische Lehrervorstellungen zu reduzieren, sondern stellt vielmehr eine „Tiefenstruktur der Handlungsmuster“ dar, der eine unendliche Vielzahl geregelter, sich an neue Situationen anpassende Praktiken erzeugt und zugleich die Einheitlichkeit der Lehrperson im gesellschaftlichen Handlungen wie auch in der Schulpraxis gewährleistet (vgl. ausführlicher auch Lenger 2016; 2018; Lenger et al. 2013).

4 Fazit

Abschließend gilt es noch einmal hervorzuheben, warum die gerade angesprochene Soziologie ökonomischen Denkens für eine moderne ökonomische Bildung bedeutsam ist. Bei aller Notwendigkeit, ökonomische Kompetenzen in ihren verschiedenen Dimensionen auszubilden, ist es wichtig – ganz im Sinne der weiter vorne angesprochenen gesellschaftlichen Wirkung der Wirtschaftswissenschaften – immer wieder die Entstehungsbedingungen ökonomischer Denkmuster zu thematisieren sowie das Wechselspiel zwischen wirtschaftlichen Theorien und wirtschaftlichen Praktiken zu betonen.

Wirtschaftliche Praktiken prägen wirtschaftliche Theorien. Wirtschaftliche Theorien prägen wiederum wirtschaftliche Strukturen, in denen wirtschaftliche Praktiken ablaufen. Hierbei handelt es sich weder um einen Top-Down, noch um einen Bottom-Up-Prozess, sondern um ein fortlaufendes Wechselspiel. Schüler erfahren ökonomische Bildung an vielerlei Orten. In der Familie, in ihrer Freizeit, beim Konsumieren und eben auch in der Schule. Hierbei ist aber entscheidend, welche Inhalte den Schülern vorgegeben werden und wie diese Inhalte vermittelt werden. Für eine gelingende ökonomische Bildung ist, wie in anderen Fächern auch, die Lehrperson von zentraler Bedeutung (vgl. Hattie 2015). Über die unterrichtenden Lehrkräfte und ihre Multiplikatorenwirkung ist in der ökonomischen Bildung jedoch wenig zu hören. Vielmehr ist festzuhalten, dass die Lehrerforschung in Deutschland noch immer gewisse Lücken aufweist, was entsprechend auch auf den Bereich der ökonomischen Bildung zutrifft (vgl. aber Bank/ Retzmann 2012; Kirchner 2015).

Damit wird keineswegs behauptet, dass keine Lehrerprofessionsstudien aus dem Bereich der ökonomischen Bildung vorliegen. Beispielsweise liegen verschiedene Befunde vor, dass Lehramtsstudierende in Verteilungsexperimenten moralischer agieren, als Nicht-Lehramtsstudierende (vgl. Schleithoff/ Sendtker 2015; Lange/ Pitsoulis 2013; Friedrich 2015). Auch liegen Befunde über die Motivlagen von Sozialkunde- und Wirtschaftslehrern vor (vgl. Bank/ Retzmann 2012; Schuhen et al. 2013; Kirchner 2015, 2016). Schließlich werden die verschiedenen Phasen der Lehrerausbildung erforscht (vgl. Herzog 2014; Koch 2016; Koch/ Remmele 2018). Ergänzt werden diese Befunde aus dem Bereich der Wirtschaftssoziologie, der die Unterschiede verschiedener Berufsgruppen bei der Bewertung ökonomischer Sachverhalte umfassend herausgearbeitet hat (vgl. exemplarisch Jacob et al. 2011).

Dennoch wird wohl im Bereich der ökonomischen Bildung deutlich mehr Professions- und Interaktionsforschung benötigt, um die Black Box der Vermittlung und Durchsetzung ökonomischen Denkens in ihrer Gesamtheit verstehen und entsprechend die Lehramtsausbildung anpassen zu können. Denn insbesondere die Rückwirkung von praktizierten wirtschaftlichen Handlungen von Schülern und Lehrern auf den Wirtschaftsunterricht stellt eine völlige Forschungslücke dar. Eine Ergänzung der klassischen ökonomischen Kompetenzforschung um die ganzheitliche Analyse ökonomischen Denkens und Vermittlungsprozesses auf Ebene der Lehrkräfte und Fachdidaktiker hat drei Vorzüge: Erstens wird ein neuer Bezugsrahmen ökonomischer Bildungsforschung geschaffen, indem nicht nur die Empfänger, sondern auch die Vermittler und das Personal ökonomischer Bildung in den Blick genommen werden und auf das ganzheitliche Verstehen wirtschaftlicher Bildungsprozesse abgestellt wird. Zweitens er-

weitert eine solche Perspektive die bestehende Literatur zur klassischen ökonomischen Kompetenzvermittlung um das fortlaufende performative Wechselspiel zwischen ökonomischen Theorien und wirtschaftlichen Praktiken, wodurch eine tiefere Durchdringung der habituellen Wissensbestände und Kompetenzen der Lehrer und Schüler in ökonomischen Fragen gelingt. Drittens schließlich ergänzt eine Soziologie ökonomischen Denkens die bestehende ökonomische Bildungsforschung um die Metaanalyse der eigenen Profession. Indem der Fokus der ökonomischen Bildung um eine systematische Analyse der Vermittlungsstrukturen und des Lehrpersonals ergänzt wird, kann auf diese Weise eine systematische Bewertung der vermittelten Inhalte gelingen.

Insbesondere erscheinen die Erkenntnisse aus der Professionsforschung bei Lehramtsstudierenden des Faches Wirtschaft prädestiniert, durch kognitive Aktivierung zur Verbesserung der Lehramtsausbildung in Form einer verbesserten Identifikation mit dem Fach beizutragen. Gerade die skizzierten Befunde, dass Wirtschafts- und Sozialkundeführer spezifische Präferenzen sowie habituelle Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata gegenüber wirtschaftlichen Phänomenen aufweisen, gilt es in die ökonomische Bildung systematisch einzuarbeiten und in der Lehramtsausbildung angemessen zu berücksichtigen. Hierbei gilt es zukünftig insbesondere zu diskutieren, ob hieraus ein besonderer Handlungsbedarf für die universitäre Qualifizierung von Wirtschaftslehrern erwächst.

Literaturverzeichnis

- Aprea, C.; Wuttke, E.; Breuer, K.; Koh, N. K.; Davies, P.; Greimel-Fuhrmann, B.; Lopus, J. S. (Hg.) (2016): *International Handbook of Financial Literacy*, New York.
- Bank, V.; Mittelstädt, E. (2017): Wie vielfältig und wie selbstkritisch ist die ökonomische Bildung? Ergebnisse einer Befragung zum wirtschaftswissenschaftlichen Selbstverständnis der Deutschen Gesellschaft für Ökonomische Bildung. In: *Zeitschrift für ökonomische Bildung* (6), 81-97.
- Bank, V.; Retzmann, T. (2012): *Fachkompetenz von Wirtschaftslehrern. Grundlagen und Befunde einer Weiterbildungsbedarfsanalyse*, Schwalbach am Taunus.
- Baumert, J.; Kunter, M. (2006): Professionelle Kompetenz von Lehrpersonen. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9 (4), 469-520.
- Beckert, J. (2013): Capitalism as a System of Expectations: Toward a Sociological Microfoundation of Political Economy. In: *Politics & Society* 41 (3), 323-350.
- Beckert, J. (2016): *Imagined Futures. Fictional Expectations and Capitalist Dynamics*, Cambridge.
- Berti, A. E.; Bombi, A. S. (1988): *The Child's Construction of Economics*, Cambridge.

- Blendon, R. J.; Benson, J. M.; Brodie, M.; Morin, R.; Altman, D. E.; Gitterman, D.; Brossard, M.; James, M. (1997): Bridging the Gap between the Public's and Economists' Views of the Economy. In: *Journal of Economic Perspectives* 11 (3), 105-118.
- Blum, S.; van Treeck, T. (2018): Wie denken künftige Lehrkräfte über die Eurokrise? Ergebnisse einer Studierendenbefragung in Nordrhein-Westfalen und Baden-Württemberg. In: *GWP – Gesellschaft. Wirtschaft. Politik* 67 (1), 25-32.
- Bourdieu, Pierre (1987 [1980]): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Braun, B. (2016a): From Performativity to Political Economy: Index Investing, ETFs, and Asset Manager Capitalism. In: *New Political Economy* 21 (3), 257-273.
- Braun, B. (2016b): Speaking to the People? Money, Trust, and Central Bank Legitimacy in the Age of Quantitative Easing. In: *Review of International Political Economy* 23 (6), 1064-1092.
- Callon, M. (Hg.) (1998): *The Laws of the Markets*, Oxford.
- Callon, M. (2005): Why Virtualism Paves the Way to Political Impotence. In: *European Electronic Newsletter* 6 (2), 3-20.
- Callon, M. (2007): What Does It Mean to Say Economics is Performative? In: MacKenzie, D. A.; Muniesa, F.; Siu, L. (Hg.): *Do Economists Make Markets? On the Performativity of Economics*. Princeton: Princeton University Press, 311-357.
- Carmesin, H.-O. (2014): Lernwirksamkeit in der Lehrerausbildung. In: *Seminar* 2 (2), 70-83.
- Chong, K.; Tuckett, D. (2015): Constructing Conviction through Action and Narrative. How Money Managers Manage Uncertainty and the Consequence for Financial Market Functioning. In: *Socio-Economic Review* 13 (2), 309-330.
- Coats, A. W. (2007): The Sociology of Economics and Scientific Knowledge, and the History of Economic Thought. In: Samuels, W. J.; Biddle, J.; Davis, J. B. (Hg.): *A Companion to the History of Economic Thought*. Malden, 507-522.
- Coats, A. W. (1993): *The Sociology and Professionalization of Economics. British and American Essays*, London.
- Colander, D. (2005): The Making of an Economist Redux. In: *Journal of Economic Perspectives* 19 (1), 175-198.
- Deutsche Gesellschaft für ökonomische Bildung (DEGÖB) (2009): "Kompetenzen der ökonomischen Bildung für allgemeinbildende Schulen und Bildungsstandards für den Abschluss der gymnasialen Oberstufe. Online verfügbar unter http://degoeb.de/uploads/degoeb/09_DEGOEB_Abitur.pdf.
- Enste, D. H.; Haferkamp, A.; Fetchenhauer, D. (2009): Unterschiede im Denken zwischen Ökonomen und Laien - Erklärungsansätze zur Verbesserung der wirtschaftspolitischen Beratung. In: *Perspektiven der Wirtschaftspolitik* 10 (1), 60-78.
- Etzioni, A. (1994): *Jenseits des Egoismus-Prinzips. Ein neues Bild von Wirtschaft, Politik und Gesellschaft*, Stuttgart.
- Festinger, L. (1957): *A Theory of Cognitive Dissonance*, Stanford.
- Fischer, A.; Zurstrassen, B. (Hg.) (2014): *Sozioökonomische Bildung*, Bonn.
- Fourcade, M. (2006): The Construction of a Global Profession: The Transnationalization of Economics. In: *American Journal of Sociology* 112 (1), 145-194.

- Fourcade, M. (2009): *Economists and Societies. Discipline and Profession in the United States, Britain, and France, 1890s to 1990s*, Princeton.
- Fourcade, M.; Ollion, E.; Yann, A. (2015): The Superiority of Economists. In: *Journal of Economic Perspectives* 29 (1), 89-114.
- Fourcade-Gourinchas, M. (2006): Sociology of Economics. In: Beckert, J.; Zafirovski, M. (Hg.): *International Encyclopedia of Economic Sociology*. London, 216-221.
- Franklin, J. S. (2016): *A History of Professional Economists and Policymaking in the United States. Irrelevant Genius*, London.
- Frey, B. S.; Pommerehne, W. W.; Gygi, B. (1993): Economics Indoctrination or Selection? Some Empirical Results, In: *Journal of Economic Education* 24 (3), 271-281.
- Friedrich, M. (2015): *Moralische Erziehung oder Indoktrination durch ökonomische Bildung? Eine empirische Studie über Einflüsse ökonomischer Bildung auf die moralische Entwicklung von Lernenden*, Bayreuth.
- Fullbrook, E. (Hg.) (2009): *Pluralist Economics*, New York.
- Furnham, A.; Lewis, A. (1986): *The Economic Mind. The Social Psychology of Economic Behavior*, New York.
- Garnett, R., Olson; E. K.; Starr, M. A. (Hg.) (2010): *Economic Pluralism*, London.
- Giacovelli, S.; Langenohl, A. (2016): Temporalitäten in der wirtschaftswissenschaftlichen Modellbildung. Die Multiplikation von Zeitlichkeit in der Neoklassik. In: Maeße, J.; Pahl, H.; Sparsam, J. (Hg.): *Die Innenwelt der Ökonomie. Wissen, Macht und Performativität in der Wirtschaftswissenschaft*. Wiesbaden, 33-54.
- Gleason, J.; van Scyoc, L. J. (1995): A Report on the Economic Literacy of Adults. In: *Journal of Economic Education* 26 (3), 203-210.
- Goffman, E. (2016 [1983]): *Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag*, 16. Auflage, München.
- Gohl, C. (2001): Bürgergesellschaft als politische Zielperspektive. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* (6-7), 5-11.
- Goldschmidt, N. (2017): *Wirtschaft in der Schule: Auf den Inhalt kommt es an*. In: *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, Ausgabe 10. Juli 2017, 16.
- Goldschmidt, N.; Grimmer-Solem, E.; Zweynert, J. (2016): On the Purpose and Aims of the Journal of Contextual Economics. In: *Journal of Contextual Economics* 136 (1), 1-14.
- Goldschmidt, N.; Keipke, Y.; Lenger, A. (2020): *Ökonomische Bildung als gesellschaftliche Herausforderung: Wege zu einer reflexiven Wirtschaftsdidaktik*. Tübingen.
- Goldschmidt, N.; Keipke, Y.; Lenger, A.; Macha, K. (2018a): Reflexive Wirtschaftsdidaktik. Ökonomische Handlungskompetenz, wirtschaftliches Sinn-Verstehen und moralische Urteile. In: *Gesellschaft, Wirtschaft, Politik* 67 (1), 143-151.
- Goldschmidt, N.; Keipke, Y.; Lenger, A.; Macha, K. (2018b): Reflexive Wirtschaftsdidaktik: Praktische Folgen für das Schulfach Wirtschaft und die Lehramtsausbildung. In: *Gesellschaft. Wirtschaft. Politik* 67 (2), 271-276.

- Gronostay, D.; Manzel, S. (2015): Entwicklung der professionellen Kompetenz von Studierenden im Lehramt Sozialwissenschaften – Erste Ergebnisse einer Quasi- Längsschnitterhebung zur Berufswahlmotivation. In: Weißeno, G.; Schelle, C. (Hg.): Empirische Forschung in gesellschaftswissenschaftlichen Fachdidaktiken. Wiesbaden, 155-165.
- Hanushek, E.; Piopiunik, M.; Wiederhold, S. (2018): The Value of Smarter Teachers. International Evidence on Teacher Cognitive Skills and Student Performance. In: *NBER Working Paper (20727)*, 1–82. Online verfügbar unter <http://www.nber.org/papers/w20727.pdf>, zuletzt geprüft am 8. 7. 2018.
- Hardin, G. (1968): The Tragedy of the Commons. In: *Science* 162 (3859), 1243-1248.
- Hattie, J. (2015): Lernen sichtbar machen, Baltmannsweiler: Schneider.
- Herzog, S. (2014): Über den Berufseinstieg hinaus: Berufsbiografien von Lehrerinnen und Lehrern im Blickfeld der Forschung. In: Terhart, E.; Bennewitz, H.; Rothland, M. (Hg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf, 2. Auflage, Münster, 408-432.
- Hesse, J.-O. (2010): Wirtschaft als Wissenschaft. Die Volkswirtschaftslehre in der frühen Bundesrepublik, Frankfurt am Main.
- Hippe, T.; Hedtke, R. (2011): Wissen über Wirtschaft und Politik. Eine explorative empirische Studie zum Basiswissen von Referendaren und Studenten in NRW. In: *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften* 2 (1), 146-165.
- Hirschfeld, M.; Moore, R.; Brown, E. (1995): Exploring the Gender Gap on the GRE Subject Test in Economics. In: *Journal of Economic Education* 26 (4), 3-16.
- Hirschman, D.; Berman, E. P. (2014): Do Economists Make Policies? On the Political Effects of Economics. In: *Socio-Economic Review* 12 (4), 779–811.
- Hirte, K. (2013): ÖkonomInnen in der Finanzkrise. Diskurse, Netzwerke, Initiativen, Marburg.
- Jacob, R.; Christandl, F.; Fetchenhauer, D. (2011): Economic Experts or Laypeople? How Teachers and Journalists Judge Trade and Immigration Policies. In: *Journal of Economic Psychology* 32 (5), 662-671.
- Kaminski, H.; Loerwald, D. (2017): Ökonomische Bildung ist Allgemeinbildung! In: *bdiv aktuell* 137, 22-23.
- Keipke, Y.; Lenger, A. (2018): Prinzipien ökonomischen Verstehens. In: Arndt, H. (Hg.): Intentionen und Kontexte Ökonomischer Bildung. Schwalbach/ Ts., 25-40.
- Kessler, O. (2008): Die Internationale Politische Ökonomie des Risikos. Eine Analyse am Beispiel der Diskussion um die Reformierung der Finanzmärkte, Wiesbaden.
- Kessler, O.; Wilhelm, B. (2013): Financialization and the Three Utopias of Shadow Banking. In: *Competition & Change* 17 (3), 248-264.
- Kiel, E.; Geider, F.; Jünger, W. (2004): Motivation, Selbstkonzept und Lehrerberuf. Studienwahl und Berufsperspektiven bei Studierenden für das Lehramt an Grund-, Haupt- und Realschulen. In: *Die Deutsche Schule* 96, 223-244.
- Kirchner, V. (2015): Wirtschaftsunterricht aus der Sicht von Lehrpersonen. Eine qualitative Studie zu fachdidaktischen teachers' beliefs in der ökonomischen Bildung, Wiesbaden.
- Kirchner, V. (2016): Lehrervorstellungen zum Wirtschaftsunterricht und ihre Implikationen für das Theorie-Praxis-Verhältnis in der ökonomischen Bildung: Theoretische Grundlagen

- und ausgewählte empirische Ergebnisse. In: Arndt, Holger (Hg.): Das Theorie-Praxis-Verhältnis in der ökonomischen Bildung. Schwalbach/Ts., 243-255.
- Knorr Cetina, K. (2005): Karin Knorr Cetina Answers Ten Questions About Economic Sociology. In: *Economic Sociology Newsletter* 6 (2).
- Knorr Cetina, K.; Brügger, U. (2002): Global Microstructures: The Virtual Societies of Financial Markets. In: *American Journal of Sociology* 107 (4), 905-950.
- Koch, M.; Remmele, B. (2018): Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen in der ökonomischen Bildung - Grundlegende Herausforderungen und konkrete Angebote. In: *Unterricht Wirtschaft + Politik* (01/2018), 55-56.
- Koch, M. (2016): Die dritte Phase der Lehrerqualifizierung - Entwicklungsaufgabe im deutschen Bildungssystem und in der ökonomischen Bildung. In: *Zeitschrift für ökonomische Bildung* 4, 1-35.
- Kruse, J.; Lenger, A. (2013): Zur aktuellen Bedeutung von qualitativen Forschungsmethoden in der deutschen Volkswirtschaftslehre – Eine programmatische Exploration. In: *Zeitschrift für Qualitative Forschung* 14 (1), 105-138.
- Kuck, Kristin; Römer, David (2012): Metaphern und Argumentationsmuster im Mediendiskurs zur »Finanzkrise«. In: Peltzer, A.; Lämmle, K.; Wagenknecht, A. (Hg.): Krise, Cash & Kommunikation. Die Finanzkrise in den Medien. Konstanz, 71-93.
- Kunter, M.; Baumert, J.; Blum, W.; Klusmann, U.; Krauss, S.; Neubrand, M. (Hg.) (2011): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV, Münster.
- Lange, A.; Pitsoulis, A. (2013): Sources of Politico-Economic Attitudes: Students' Introspections. In: *Social Psychology of Education* 16 (1), 45-87.
- Langenohl, A. (2012): Von Zukünftigkeit zu Gegenwärtigkeit. Der Aufstieg der Arbitragetheorie im Diskurs der Finanzökonomik. In: Kalthoff, H.; Vormbusch, U. (Hg.): Soziologie der Finanzmärkte. Bielefeld, 151-176.
- Langenohl, A.; Wetzel, D. J. (2011): Finanzmärkte und ihre Sinnformen: Handlungskoordination und Signalkommunikation. In: *Berliner Journal für Soziologie* 21 (4), 539-559.
- Lazear, E. P. (2000): Economic Imperialism. In: *Quarterly Journal of Economics* 115 (1), 99-146.
- Lebaron, F. (2001): Economists and the Economic Order. The Field of Economists and the Field of Power in France. In: *European Societies* 3 (1), 91-110.
- Lebaron, F. (2006): »Nobel« Economists as Public Intellectuals. The Circulation of Symbolic Capital. In: *International Journal of Contemporary Sociology* 43 (1), 87-101.
- Leiser, D.; Halachmi, R. B. (2006): Children's Understanding of Market Forces. In: *Journal of Economic Psychology* 27 (1), 6-19.
- Lenger, A. (2013): Ökonomie der Praxis, ökonomische Anthropologie und ökonomisches Feld: Bedeutung und Potenziale des Habituskonzepts in den Wirtschaftswissenschaften. In: Lenger, A.; Schneickert, C.; Schumacher, F. (Hg.): Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus. Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven: Wiesbaden, 212-246.
- Lenger, A. (2016): Der ökonomische Fachhabitus - professionsethische Konsequenzen für das Studium der Wirtschaftswissenschaften. In: Minnameier, G. (Hg.): Ethik und Beruf. Interdisziplinäre Zugänge. Bielefeld, 157-176.

- Lenger, A. (2018): Socialization in the Academic and Professional Field: Revealing the Homo Oeconomicus Academicus. In: *Historical Social Research* 43 (3), 39-62.
- Lenger, A.; Buchner, M. (2018): Was denken (zukünftige) Ökonom*innen? Befunde aus dem Feld der Soziologie ökonomischen Denkens und ihre Konsequenzen für das Studium der Wirtschaftswissenschaften. In: *GWP – Gesellschaft. Wirtschaft. Politik* 67 (3), 351-359.
- Lenger, A.; Kruse, J. (2016): Qualitative Forschungsmethoden in der deutschen Volkswirtschaftslehre. Eine explorative Erhebung zugrunde liegender Repräsentationsmuster. In: Maeße, J.; Pahl, H.; Sparsam, J. (Hg.): *Die Innenwelt der Ökonomie. Wissen, Macht und Performativität in der Wirtschaftswissenschaft*. Wiesbaden, 107-134.
- Lenger, A.; Keipke, Y.; Goldschmidt, N. (2019): Economic Competence, Economic Understanding, and Reflexive Judgement: A Social Theory of Teaching Teachers of Economics. In: Decker, S.; Elsner, W.; Flechtner, S. (Hg.): *Principles and Pluralist Approaches in Teaching Economics: Towards a Transformative Science*. London, 83-98.
- Lenger, A.; Schneickert, C.; Schumacher, F. (2013): Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus. In: Lenger, A.; Schneickert, C.; Schumacher, F. (Hg.): *Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus. Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven*: Wiesbaden, 13-41.
- Lipowsky, F. (2006). Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. In C. Allemann-Ghionda & E. Terhart (Hrsg.), *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern*, Weinheim, 47-70.
- Lusardi, A.; Mitchell, O. S. (2014): The Economic Importance of Financial Literacy: Theory and Evidence. In: *Journal of Economic Literature* 52 (1), 5-44.
- MacKenzie, D. A. (2006): Is Economics Performative? Option Theory and the Construction of Derivatives Markets. In: *Journal of the History of Economic Thought* 28 (1), 29-55.
- MacKenzie, D. A.; Muniesa, F.; Siu, L. (Hg.) (2007): *Do Economists Make Markets? On the Performativity of Economics*, Princeton.
- Maeße, J. (2014): *Eliteökonomien. Teil 1: Wissenschaft im Wandel der Gesellschaft*, Wiesbaden.
- Maeße, J. (2017): Opening the Black Box of the Elitism Dispositive: Graduate Schools in Economics. In: Bloch, R.; Mitterle, A.; Paradeise, C.; Peter, T. (Hg.): *Universities and the Production of Elites. Discourses, Policies, and Strategies of Excellence and Stratification in Higher Education*. London, 53-82.
- Maeße, J.; Pahl, H.; Sparsam, J. (Hg.) (2016): *Die Innenwelt der Ökonomie. Wissen, Macht und Performativität in der Wirtschaftswissenschaft*, Wiesbaden.
- Maier, U.; Kleinknecht, M.; Metz, K. (2010): Ein allgemeindidaktisches Kategoriensystem zur Analyse des kognitiven Potenzials von Aufgaben. In: *Beiträge zur Lehrerbildung* 1, 84-96.
- Marwell, G.; Aimes, R. (1981): Economists Free Ride, Does Anyone Else? In: *Journal of Public Economics* 15 (3), 295-310.
- May, H. (2011): Ökonomische Bildung als Allgemeinbildung. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* (12), 3-9.
- Meyer, D. (2015): *Mainstream Economics im Umbruch? Eine feldtheoretische Perspektive*. In: Scholz, S.; Dütsch, J. (Hg.): *Krisen, Prozesse, Potenziale. Beiträge zum 4. Studentischen Soziologiekongress, 04.-06. 2013 in Bamberg*, Bamberg, 53-90.

- Morgan, M. S. (2012): *The World in the Model. How Economists Work and Think*, Cambridge.
- Morgan, M. S.; Grüne-Yanoff, T. (Hg.) (2013): *Modeling Practices in the Social and Human Sciences. An Interdisciplinary Exchange*. In: *Perspectives on Science* 21 (2), Cambridge.
- Muniesa, F. (2007): *Market Technologies and the Pragmatics of Prices*. In: *Economy and Society* 36 (3), 377-395.
- Ochs, D.; Steinmann, B. (1978): *Beitrag der Ökonomie zu einem sozialwissenschaftlichen Curriculum*. In: Forndran, E.; Hummell, H. J.; Süßmuth, H. (Hg.): *Studiengang Sozialwissenschaften. Zur Definition eines Faches*. Düsseldorf, 186-223.
- Ostrom, E. (1990): *Governing the Commons. The Evolution of Institutions for Collective Action*, Cambridge.
- Ötsch, W. O.; Pühringer, S.; Hirte, K. (2018): *Netzwerke des Marktes. Ordoliberalismus als Politische Ökonomie*, Wiesbaden.
- Pahl, H. (2018): *Genese, Konsolidierung und Transformation der neoklassischen Wissenskulturskultur. Zur Konturierung einer Soziologie der Wirtschaftswissenschaften*, Wiesbaden.
- Pahl, H.; Sparsam, J. (Hg.) (2013): *Wirtschaftswissenschaft als Oikodizee? Diskussionen im Anschluss an Joseph Vogels Gespenst des Kapitals*, Wiesbaden.
- Pühringer, S.; Bäuerle, L.; Engartner, T. (2017): *Was denken (zukünftige) ÖkonomInnen? Einblicke in die politische und gesellschaftliche Wirkmächtigkeit ökonomischen Denkens*. In: *GWP – Gesellschaft. Wirtschaft. Politik* (4), 547-555.
- Reardon, J. (Hg.) (2009): *The Handbook of Pluralist Economics Education*, London, New York.
- Reay, M. J. (2012): *The Flexible Unity of Economics*. In: *American Journal of Sociology* 118 (1), 45–87.
- Retzmann, T. (2011): *Kompetenzen und Standards der ökonomischen Bildung*. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* (12), 15-21.
- Roland-Lévy, C.; Kirchner, E.; Penz, E. (Hg.) (2001): *Everyday Representations of the Economy*, Wien.
- Ruske, R.; Suttner, J. R. (2012): *Wie (un-)fair sind Ökonomen? – Neue empirische Evidenz zur Marktbewertung und Rationalität*. In: *ORDO. Jahrbuch für die Ordnung von Wirtschaft und Gesellschaft* 63, 179-194.
- Schleithoff, F.; Sendtker, M. B. (2015): *Pharisee Effect: The Ethical Discrepancies of Economists*. In: *Zeitschrift für Marktwirtschaft und Ethik* 5, 55-75.
- Scholz, R. (2013): *Die Makrostruktur des Diskurses zur Finanzkrise. Figurative Politik und Legitimation im postnationalen Zeitalter*. In: Maeße, J. (Hg.): *Ökonomie, Diskurs, Regierung. Interdisziplinäre Perspektiven*. Wiesbaden, 167-182.
- Schraten, J. (2011): *Systemisch verdunkelter Sinn: Beobachtungsschwierigkeiten einer Zentralbank am Finanzmarkt*. In: *Berliner Journal für Soziologie* 21, 521-538.
- Schuhen, M.; Schürkmann, S.; Kibedi von Varga, K. (2013): *Lehramt Sozialwissenschaften – Warum wählen Studierende dieses Fach?* In: *Zeitschrift für ökonomische Bildung* (2), 1-16.

- Sender, T.; Schimanski, M.; Lienen, A. (2017): Zur Bedeutung mathematischer Fachkenntnisse in der universitären Ausbildung angehender Lehrerinnen und Lehrer im Fach Wirtschaft. In: Arndt, H. (Hg.): Perspektiven der Ökonomischen Bildung. Disziplinäre und fächerübergreifende Konzepte, Zielsetzungen und Projekte. Schwalbach am Taunus, 344-356.
- Sparsam, Jan (2019): Wie ökonomisches Wissen wirksam wird. Von der Performativitäts- zur Verwendungsforschung, Wiesbaden.
- Sparsam, J.; Pahl, H. (2018): Soziologie der Zentralbanken: Makroökonomisches Wissen und Geldpolitik. In: Trampusch, C.; Beyer, J. (Hg.): Finanzmarkt, Demokratie und Gesellschaft. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie.
- Spector, M.; Kitsuse, J. I. (1973): Social Problems: A Re-Formulation. In: *Social Problems* 21 (2), 145-159.
- Thiemann, M. (2012): 'Out of the Shadows?' Accounting for Special Purpose Entities in European Banking Systems. In: *Competition & Change* 16 (1), 37-55.
- Vormbusch, U. (2012): Die Herrschaft der Zahlen. Zur Kalkulation des Sozialen in der kapitalistischen Moderne, Frankfurt.
- Wansleben, L. (2011): Wie wird bewertbar, ob ein Staat zu viele Schulden hat? Finanzexperten und ihr Bewertungswissen in der griechischen Schuldenkrise. In: *Berliner Journal für Soziologie* 21 (4), 495–519.
- Wansleben, L. (2013): *Cultures of Expertise in Global Currency Markets*, London, New York.
- Weißeno, G.; Weschenfelder, E.; Oberle, M. (2015): Überzeugungen, Fachinteresse und professionelles Wissen von Studierenden des Lehramts Politik. In: Weißeno, G.; Schelle, C. (Hg.): Empirische Forschung in gesellschaftswissenschaftlichen Fachdidaktiken. Wiesbaden, 139-154.
- Weschenfelder, E. (2014). Professionelle Kompetenz von Politiklehrkräften – Eine Studie zu Wissen und Überzeugungen. Wiesbaden.
- Weyland, M. (2016): Experimentelles Lernen und ökonomische Bildung. Ein Beitrag zur fachdidaktischen Entwicklungsforschung, Wiesbaden.
- Yonay, Y. P. (1998): *The Struggle over the Soul of Economics. Institutional and Neoclassical Economists in America between the Wars*, Princeton.
- Zappalá, S. (2001): Social Representations of Economics across Cultures. In: Roland-Lévy, C.; Kirchler, E.; Penz, E. (Hg.): *Everyday Representations of the Economy*. Wien, 183-203.