

Hoidn, Sabine; Kaminski, Hans
Ökonomische Bildung in den USA

Trends in Bildung international (2006) 12, S. 1-9

urn:nbn:de:0111-opus-50820

Nutzungsbedingungen / conditions of use

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Sabine Hoidn, Hans Kaminski

Ökonomische Bildung in den USA

In den letzten Jahrzehnten hat ein zunehmend beobachtbarer ökonomischer Analphabetismus in den USA zu vermehrten bildungspolitischen Bestrebungen zur Verankerung der ökonomischen Bildung als Teil der Allgemeinbildung geführt. Verschiedene Organisationen wie der *National Council of Education*, die *American Economic Association* oder die *Foundation for Teaching Economics* setzen sich mit zahlreichen Initiativen für die Verbreitung der ökonomischen Bildung ein. Auch hochrangige Wirtschaftsexperten wie Alice Rivlin (1999) oder Alan Greenspan (2003) untermauern die Bedeutung der ökonomischen Bildung öffentlich, sodass die Notwendigkeit, ökonomische Kenntnisse im allgemein bildenden Schulwesen zu vermitteln, mittlerweile von fast allen Bundesstaaten der USA anerkannt wird. Obwohl die Bedeutung der ökonomischen Bildung vor allem in den letzten drei Jahrzehnten beachtlich gestiegen ist, spielt sie im Vergleich zu Fächern wie Geschichte oder Erdkunde noch immer eine eher bescheidene Rolle. Zudem werden angehende Lehrkräfte im Bereich der Gesellschaftswissenschaften noch nicht hinreichend auf das Unterrichten von ökonomischen Inhalten und Techniken vorbereitet. Häufig studieren sie selbst nur am Rande ökonomische Inhalte.

Die nachfolgenden Ausführungen beleuchten zunächst die Entwicklung der Inhalte der ökonomischen Bildung im allgemein bildenden Schulwesen der USA. Daran anschließend werden empirische Befunde zu den Einflussfaktoren der ökonomischen Bildung diskutiert sowie aktuelle Entwicklungen an Schulen und Hochschulen dargestellt. Schließlich soll aufgezeigt werden, welchen zwei zentralen Herausforderungen sich die ökonomische Bildung in den USA zukünftig zu stellen hat.

1 Rückblick: Inhalte der ökonomischen Bildung

In den letzten Jahrzehnten haben Ökonomen sowie Vertreter der ökonomischen Bildung Richtlinien entwickelt, welche die Schlüsselkonzepte und Inhalte der ökonomischen Bildung festlegen. Es geht im Kern um die Frage, welche ökonomischen Inhalte mithilfe welcher Methoden gelernt werden sollen. Im Folgenden sollen drei Meilensteine auf dem Weg zur inhaltlichen Ausgestaltung der ökonomischen Bildung skizziert werden.

Die "*National Task Force on Economic Education*", bestehend aus namhaften Ökonomen wie G. L. Bach und Paul Samuelson, veröffentlichte 1961 einen Bericht, der die ökonomischen Grundkenntnisse und -fertigkeiten benannte, welche alle Schülerinnen und Schüler in den oberen Jahrgängen der *High School* beherrschen sollten. Während die ökonomische Bildung bis zu diesem Zeitpunkt in der Regel deskriptiv vermittelt wurde, basierte der Bericht auf einem analytischen Ansatz. Die Schülerinnen und Schüler sollten infolge der Auseinandersetzung mit einem ökonomischen Konzept ein Grundverständnis für ökonomische Zusammenhänge erwerben. Auf der Basis eines soliden Grundwissens sollten sie in die Lage versetzt werden, ökonomische Probleme zu definieren, Ziele zu identifizieren, alternative Lösungen zu sammeln und zu analysieren sowie die Konsequenzen der einzelnen Alternativen abzuschätzen (*Committee for Economic Development*, 1961). Im Anschluss daran entwickelte der *National Council on Economic Education* (NCEE) im Jahr 1964 den Test of Economic Understanding (TEU), um die ökonomischen Kenntnisse und Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler messen zu können.

Die entwickelten Richtlinien wurden 1977 vom "*Framework for Teaching Basic Economic Concepts*" abgelöst. Dieses Rahmenkonzept, das 1984 und 1995 nochmals überarbeitet wurde, fußte weiterhin auf einem analytischen Ansatz, fasste jedoch die ökonomischen Inhalte präziser und restrukturierte bzw. reduzierte sie.

Insgesamt wurden 21 ökonomische Basiskonzepte zu vier Clustern zusammengefasst: Ökonomische Grundlagen, Mikroökonomie, Makroökonomie und Internationale Wirtschaftsbeziehungen (Saunders & Gilliard, 1995). Der Ansatz betonte zudem eine ökonomische Denkweise, welche sich durch eine systematische und objektive Entscheidungsfindung auszeichnete. Dieses Rahmenkonzept beeinflusste die ökonomische Bildung in den USA in den 80er und 90er Jahren maßgeblich und bildete die Richtgröße für Schulcurricula, Lehr-Lernmethoden, Testverfahren sowie Schulbücher und Unterrichtsmaterialien (Clayton, 2001; Symmes, 1991). Auch der TEU wurde grundlegend überarbeitet und in den späten 70er Jahren durch den *Test of Economic Literacy* (TEL), einem landesweit genormten und standardisierten Test zur Messung der ökonomischen Bildung, ersetzt (Soper, 1979) sowie in den 80er Jahren im Zuge der Überarbeitung der Richtlinien adaptiert (Soper & Walstad 1987a, b).

Nachdem die ökonomische Bildung im Jahr 1994 als Kernfach in den "*Goals 2000 Educate America Act*" aufgenommen wurde, entwickelte eine Gruppe von Experten unter Federführung des *National Council* nationale Standards für den Ökonomieunterricht - angefangen vom Kindergarten bis zur zwölften Klasse (NCEE, 1997). Diese insgesamt zwanzig "*Voluntary National Content Standards in Economics*" basieren auf ökonomischen Kernaussagen und gelten gegenwärtig als Richtlinien für Schulbezirke, Lehrplanentwickler und Lehrkräfte zur Bestimmung von Inhalten in den einzelnen Jahrgangsstufen (Siegfried & Meszaros, 1998). Daneben beinhalten die Standards auch sog. "Benchmarks" für die vierte, achte und zwölfte Jahrgangsstufe, d. h. Richtwerte für Kompetenzen, die auf die Anwendung der erworbenen Kenntnisse abzielen. Neben den ökonomischen Inhalten spielen auch Problemlösefähigkeiten wie das Identifizieren und Analysieren ökonomischer Probleme, möglicher Alternativen sowie deren Vor- und Nachteile oder die Bewertung der Konsequenzen von Veränderungen in ökonomischen Bedingungen und politischen Entscheidungen eine bedeutsame Rolle bei der Lösung ökonomischer Probleme.

Eine detaillierte Übersicht und Beschreibung der einzelnen Standards einschließlich zugehöriger Online-Unterrichtsmaterialien für die einzelnen Standards stehen unter <http://www.ncee.net/ea/standards/> zur Verfügung. Die jeweils angepassten Standards für die einzelnen Bundesstaaten der USA können unter <http://edstandards.org/Standards.html> eingesehen werden. Mit der Einführung der zwanzig Standards ging zudem eine weitere umfassende Revision des normierten *Test of Economic Literacy* (TEL) in den Jahren 1999 und 2000 einher (Walstad & Rebeck, 2001a, b).

2 Einblicke: Empirische Befunde und aktuelle Entwicklungen an amerikanischen Schulen und Hochschulen

Der Begriff der ökonomischen Bildung findet im allgemeinbildenden Schulwesen der USA für unterschiedliche Kurse und Inhalte Anwendung. Es lassen sich zwei Ausprägungen unterscheiden:

- 1) Ökonomische Bildung wird als ein- oder zweisemestriger Pflicht- oder Wahlpflichtkurs im Rahmen der Gesellschaftswissenschaften in den zwölften Klassen angeboten.
- 2) Ökonomische Inhalte werden im Rahmen ökonomisch orientierter Fächer wie "*government and economics*" oder "*consumer economics*" angeboten oder in Pflichtfächer wie Geschichte, Geographie oder Mathematik integriert. Der Anteil ökonomischer Inhalte ist dabei je nach Fach unterschiedlich. Dieses als Integrationsstrategie bekannte Phänomen hat in den USA große Verbreitung gefunden.

Die nachfolgenden Ausführungen geben einen Überblick über den derzeitigen Stand der ökonomischen Bildung in den USA. Dazu werden zunächst wichtige empirische Erkenntnisse sowie aktuelle Entwicklungen im allgemeinbildenden Schulwesen dargestellt. Anschließend wird die Lehrerbildung an Hochschulen anhand ausgewählter Befunde zur ökonomischen Bildung näher betrachtet.

2.1 Empirische Befunde und aktuelle Entwicklungen an Schulen

Von den 63 Prozent der *High School*-Absolventen, die an die Universität wechseln, belegen dort im Rahmen des allgemeinbildenden Grundstudiums nur 40 Prozent wenigstens einen ökonomischen Kurs. Dies bedeutet, dass 75 Prozent aller Sekundarschulabgänger keinen einzigen Ökonomiekurs belegen würden, wenn nicht schon in der Sekundarstufe eine Gelegenheit dazu bestünde (Walstad, 2001). Den Sekundarschulen kommt demnach eine Schlüsselstellung bei der Vermittlung ökonomischer Kenntnisse zu. Darüber hinaus belegen Untersuchungen, dass Studentinnen und Studenten, die einen Ökonomiekurs an einer *High School* belegten, während des anschließenden Studiums bessere Ergebnisse in mikro- und makroökonomischen Kursen erzielen (Lopus, 1997).

In den letzten 30 Jahren lässt sich in den USA eine zunehmende Bedeutung der ökonomischen Bildung beobachten, die sich auch in einer steigenden Zahl an ökonomisch gebildeten Schulabgängern zeigt. Die Anzahl der Sekundarschulabgänger, die einen ein- oder zweisemestrigen Ökonomiekurs besucht haben, ist von 27 % im Jahr 1982 auf beachtliche 46 % im Jahr 1998 gestiegen (U.S. Department of Education, 2001). Derzeit beträgt der Anteil etwa 50 % (Walstad, 2005). Dieser Anstieg ist bedeutsam, da zahlreiche Untersuchungen auf der Basis der Ergebnisse im *Test of Economic Literacy* (TEL) nachweisen konnten, dass Schülerinnen und Schüler, die einen eigenständigen Ökonomiekurs auf *High School*-Niveau besucht haben, ihr Verständnis für ökonomische Sachverhalte im Vergleich zu Schülerinnen und Schülern, die dieses Fach nicht belegten, signifikant verbessern konnten. Ökonomisch orientierte Fächer wie auch andere integrative Lösungen erzielten damit nicht dieselben positiven Effekte in Bezug auf die ökonomische Bildung der Schülerinnen und Schülern (Bosshardt & Watts, 1990; Louis & Associates, Inc., 2005; Walstad & Soper, 1988). Diese signifikant positiven Korrelationen konnten auch in einer aktuellen Studie (Rebeck, 2002; Walstad & Rebeck, 2001b) bestätigt werden. Schülerinnen und Schüler, die einen Basiskurs in Ökonomie belegten, lagen mit ihren Testwerten (TEL) mit 20 Prozentpunkten über den Werten von Schülerinnen und Schüler, die ein gesellschaftswissenschaftliches Fach mit ökonomischen Inhalten (Social Studies) belegten (vgl. Tab. 1). Während erstere einen Testwert von 61.3 erreichen, sind es bei letzteren gerade einmal 41.4 Prozentpunkte. Rebeck (2002) schlüsselt die Ergebnisse weiter auf, indem er die vier Inhaltsbereiche des "*Framework for Teaching Basic Economics Concepts*" als Grundlage heranzieht. Das Wissen war demnach im Bereich der ökonomischen Grundlagen (67.0 %) und in Mikroökonomie (62.3 %) nach dem Besuch eines separaten Ökonomiekurses am größten. Die durchschnittlichen Testwerte ergaben für Makroökonomie 57.0 % und internationale Wirtschaftsbeziehungen 53.4 %. Der Wissensvorsprung war im Bereich der ökonomischen Grundlagen (Knappheit, Wirtschaftssysteme sowie Markt und Preis) mit einer Differenz von 24.9 % am größten. Dies lässt sich anhand der zeitlichen Anordnung der Inhalte erklären. Ökonomische Grundlagen und zum Teil auch mikroökonomische Inhalte werden in der Regel in jedem Ökonomiekurs abgedeckt, während die anderen beiden Gebiete – meist aus Zeitmangel – nur angeschnitten werden können. Ähnliche Werte wurden auch für ökonomische Leistungskurse nachgewiesen (Rebeck, 2002).

Tab. 1: Durchschnittwert der korrekten Antworten im TEL in % (Rebeck, 2002, S. 122)

Basiskurse			
Einheiten	Ökonomie	<i>Social Studies</i>	Differenz
Ökonomische Grund-lagen (26 items)	67.0	42.1	24.9
Mikroökonomie (15 items)	62.3	45.4	16.9
Makroökonomie (17 items)	57.0	37.9	19.01
Internationale Wirt- schaftsbeziehungen (11 items)	53.4	39.6	13.8
Summe (69 items)	61.3	41.4	19.9

Zudem konnten Bosshardt und Watts (1990) sowie Rebeck (2002) nachweisen, dass der positive Effekt eines eigenständigen Ökonomiekurses schwächer ausgeprägt ist, sofern Ökonomie als Pflichtkurs anstatt als Wahlkurs angeboten wird. Die Autoren führen diese Ergebnisse darauf zurück, dass die Schülerinnen und Schüler im ersten Fall im Durchschnitt weniger motiviert bzw. interessiert lernen. Dies gilt jedoch nicht für Schülerinnen und Schüler, die Leistungskurse belegen - hier zeigen sich keine Unterschiede. Andere Studien führen den schwächeren Einfluss eines Pflichtfaches Ökonomie auf die damit verbundenen negativen Lehrereinstellungen und deren hinderliche Auswirkungen auf die Schülerleistungen zurück (Marlin, 1991; Soper & Lynn, 1994).

Neben den aufgezeigten positiven Wirkungen eines eigenständigen Ökonomiekurses belegen diese Zahlen aber auch, dass die ökonomische Bildung der Schülerinnen und Schüler mit 61.3 % bzw. 41.4 % insgesamt schwach ausgeprägt ist. Nur etwas über die Hälfte der Fragen konnten nach dem Besuch eines Basiskurses in Ökonomie richtig beantwortet werden. Dieses schlechte Ergebnis kann primär auf die geringen Stundendeputate zurückgeführt werden. Das ökonomische Verständnis der Sekundarschülerinnen und Schüler beruht meist auf einem einsemestrigen Ökonomiekurs innerhalb der letzten zwei Jahre, wobei dieser zudem nur von knapp der Hälfte (46 %) besucht wird und nahezu ausschließlich ökonomische Grundlagen vermittelt werden (Walstad, 2001).

In Anbetracht der skizzierten Forschungsbefunde ist es gegenwärtig das Ziel amerikanischer Bestrebungen, dass mehr Schülerinnen und Schüler ökonomische Kurse an Sekundarschulen belegen. Eine kürzlich vom *National Council* zum vierten Mal durchgeführte Studie spiegelt die aktuelle Verbreitung der ökonomischen Bildung an den Schulen der USA wider. Die Studie enthält folgende zentrale Ergebnisse (NCEE 2005, 3):

- 49 Staaten haben die ökonomische Bildung in ihre Bildungsstandards oder Richtlinien integriert, häufig als Teil der umfassenderen Sozialwissenschaften.
- In 38 Staaten ist eine Implementierung der Standards explizit vorgeschrieben.
- Von 17 Staaten, in denen ein Ökonomiefach in Sekundarschulen angeboten werden muss, haben 15 Staaten einen Abschluss eines Ökonomiekurses als Voraussetzung für die Graduierung verankert. Demnach haben ca. ein Drittel aller *High School*-Absolventen mindestens einen Ökonomiekurs erfolgreich belegt.
- Verbindliche Prüfungen werden von insgesamt 26 Staaten verlangt.

Die nachfolgende Abbildung zeigt diejenigen 15 Staaten der USA, in denen Wirtschaft gegenwärtig in allgemein bildenden Schulen als Pflichtkurs verankert ist: Abb. 1: Ökonomie als Pflichtkurs (NCEE, 2005, S. 12)



Um diese positiven Entwicklungen voranzutreiben wurde 2005 ein weiteres Programm zur Förderung der ökonomischen Bildung gestartet. Das *“Excellence in Economic Education Program (EEE)”* unterstützt u. a. die Verbesserung des ökonomischen Verständnisses von Sekundarschülerinnen und -schülern der zwölften Klassen (vgl. auch <http://www.ed.gov/programs/econeducation/index.html>).

Weiterhin testete das *“National Assessment of Educational Progress (NAEP)”* in diesem Jahr (Januar bis März 2006) erstmalig das ökonomische Verständnis von Schülerinnen und Schülern in der zwölften Jahrgangsstufe der *High School* auf nationaler Ebene (vgl. auch <http://nces.ed.gov/nationsreportcard/economics/>). Die Ergebnisse stellen eine Art Bestandsaufnahme dar und sollen den Ausgangspunkt für weitere Maßnahmen bilden. Die Auswertung der Testdaten wird im Herbst dieses Jahres erwartet.

Neben der Steigerung der Anzahl der ökonomisch gebildeten Schülerinnen und Schüler soll auch die Qualität des Unterrichts durch eine qualifiziertere Lehrerausbildung verbessert werden. Im Folgenden sollen deshalb Befunde sowie aktuelle Entwicklungen zur ökonomischen Bildung angehender Lehrkräfte aufgezeigt werden.

2.2 Empirische Befunde und aktuelle Entwicklungen an Hochschulen

Die Bedeutung der ökonomischen Bildung für die Lehrerbildung spiegelt sich in den folgenden Empfehlungen des *National Council* aus dem Jahr 1985 wider (Hermanowicz, 1991):

- Alle zukünftigen Lehrkräfte sollen einen ökonomischen Grundkurs besuchen.
- Alle zukünftigen Lehrkräfte für sozialwissenschaftliche Fächer sollen mindestens drei Kurse in Ökonomie belegen.
- Alle zukünftigen Ökonomielehrkräfte sollen mindestens sechs Ökonomiekurse belegen.
- Lehrkräfte von ökonomischen Leistungskursen sollen mindestens zehn Ökonomiekurse besuchen.

Um die Lehrerausbildung zu unterstützen, stellt das NCEE unter <http://www.ncee.net/syllabus/> auch Materialien für Dozenten an Hochschulen bereit. Dennoch liegt die gegenwärtige Praxis der Lehrerbildung an den Hochschulen weit hinter den oben genannten Richtgrößen zurück und wird zudem von Bundesstaat

zu Bundesstaat unterschiedlich geregelt. Auf nationaler Ebene benennen lediglich 27 Staaten ein Minimum an Lehrveranstaltungen für angehende (Ökonomie-) Lehrkräfte im Bereich Gesellschaftswissenschaften. Studien im Rahmen der Lehrerbildung an Hochschulen zeigen, dass im Vergleich zu anderen Fächern wie Geschichte, Erdkunde oder Politikwissenschaften weniger Stunden im Fach Wirtschaft studiert werden. Die durchschnittliche Semesterstundenzahl für Ökonomie beläuft sich laut Aske (2000) auf 3.9 – im Gegensatz zu Erdkunde mit 5.2, Politik mit 5.0 und Geschichte mit 16.6. Tabelle 2 zeigt die Anzahl der von den Lehramtsstudierenden, die später gesellschaftswissenschaftliche Fächer unterrichten werden, während des Studiums besuchten Ökonomiekurse. Die durchschnittliche Anzahl der besuchten Kurse beläuft sich dabei auf 2.97, wobei über die Hälfte der angehenden Lehrkräfte zwei oder weniger Kurse belegen. Zukünftige Ökonomielehrkräfte werden damit nur unzureichend auf ihre Aufgabe vorbereitet, sodass in der Regel fachfremd unterrichtet wird. Dieses Problem wird noch dadurch verschärft, dass es auch an qualitativ hochwertigen Materialien fehlt. Gerade fachfremd unterrichtende Lehrkräfte stoßen damit auf zusätzliche Barrieren.

Tab. 2: Anzahl der belegten Ökonomiekurse (Walstad und Kourilsky (1999), zitiert in Walstad, 2001, S. 206)

Anzahl Kurse	Lehramtsstudierende in %
0	12
1	18
2	23
3	16
4	12
5	6
6	4
7 oder mehr	9
Durchschnitt	2.97
Mittelwert	2.00

Diese Befunde sind alarmierend, da zahlreiche Untersuchungen zeigen, dass auch die Lehrerbildung für die Verbesserung der ökonomischen Kenntnisse und Fertigkeiten der Schülerinnen und Schüler sehr bedeutsam ist. Die Anzahl der von den angehenden Lehrkräften besuchten universitären Ökonomiekurse stellt eine Variable mit signifikantem Einfluss auf das ökonomische Verständnis ihrer Schülerinnen und Schülern dar. Bosshardt & Watts (1990) konnten in ihrer Studie nachweisen, dass diejenigen Lehrkräfte, deren Schülerinnen und Schüler - unabhängig davon, ob sie einen Ökonomiekurs oder einen anderen gesellschaftswissenschaftlichen Kurs (mit ökonomischen Inhalten) besuchten - beim TEL besser abgeschnitten haben, mehr universitäre Kurse in Ökonomie besucht haben (rd. 6) als ihre weniger erfolgreichen Kollegen (2 bis 3; siehe auch Lynch, 1990; Aske, 2000, 2003; Rebeck, 2002). Allgood und Walstad (1999) fanden heraus, dass sich das größte ökonomische Verständnis von Ökonomielehrkräften (erst) nach dem sechsten Ökonomiekurs einstellt. Für den Bereich der Lehrerfort- und -weiterbildung wurden ebenfalls positive Korrelationen nachgewiesen (Marlin, 1991; Weaver, Deaton & Reach, 1987). Die genannten Studien konnten damit einen signifikanten Zusammenhang zwischen der ökonomischen Bildung der Lehrkräfte und der ökonomischen Bildung ihrer Schülerinnen und Schüler nachweisen.

3 Ausblick: Herausforderungen an die ökonomische Bildung

Gegenwärtig ist sowohl die ökonomische Bildung der Schülerinnen und Schüler als auch diejenige der Lehrkräfte in der Summe unzureichend ausgeprägt. Die Herausforderungen mit Blick auf die Schulen in den USA konzentrieren sich demnach auf der Ebene der einzelnen Bundesstaaten auf zwei Kernbereiche (NCEE 2005, 4):

1. Verbindliche Verankerung der ökonomischen Bildung als Voraussetzung für den Erwerb eines Schulabschlusses durch die Integration in das Kerncurriculum der Jahrgangsstufe 12 verbunden mit der Ablegung mindestens eines Ökonomiekurses auf der *High School*-Stufe sowie der Integration ökonomischer Inhalte in gängige Prüfungssysteme.
2. Definition des ökonomischen Profils im Rahmen der Lehreraus- und -weiterbildung und damit Gewährleistung eines professionellen Ökonomieunterrichts – nicht zuletzt durch die Implementierung von Qualitätsförderungssystemen.

Damit die skizzierten Zukunftsaufgaben vor diesem Hintergrund eine Heraus- und keine Überforderung darstellen, bedarf es des Zusammenspiels verschiedener Faktoren. Infolgedessen geht die zunehmende Verbreitung der ökonomischen Bildung in den USA einher mit

- einer zunehmenden öffentlichen Aufmerksamkeit und Unterstützung durch Organisationen und bekannte Experten,
- der Entwicklung von Richtlinien, Standards sowie Materialien für einen effektiven Ökonomieunterricht,
- dem Einsatz von Testverfahren zu Stand und Einflussgrößen der ökonomischen Bildung,
- einer zunehmenden Anzahl von Schülerinnen und Schülern, die Ökonomiekurse besuchen sowie
- einer zunehmend professionelleren Lehrerbildung.

Organisationen zur Förderung der ökonomischen Bildung in den USA

- Der *National Council on Economic Education* (NCEE) stellt die zentrale Institution zur Förderung der ökonomischen Bildung im allgemeinbildenden Schulwesen der USA dar. Er betätigt sich in den Bereichen Curriculumentwicklung, Lehreraus- und -weiterbildung sowie Entwicklung von Unterrichtsmaterialien und arbeitet auf nationaler Ebene mit einem Netzwerk an angeschlossenen Partnern an der Verbesserung der ökonomischen Bildung.
URL: <http://www.ncee.net>
- Das *National Center for Research in Economic Education* (NCREE) der Universität Nebraska unterstützt Forschungen im Bereich der ökonomischen Bildung: <http://www.cba.unl.edu/outreach/econEd/ncree>
- *Foundation for Teaching Economics* (FTE): Zielsetzung ist es, die ökonomische Bildung im Klassenzimmer national und international durch Seminare und Programme sowie Unterrichtsmaterialien zu verbessern.
URL: <http://www.fte.org/teachers>
- Die *National Association of Economic Educators* (NAEE) ist der Berufsverband der Ökonomielehrkräfte.
URL: <http://ecedweb.unomaha.edu/naee.htm>
- *Junior Achievement* (JA), eine Vereinigung zur Förderung des ökonomischen Allgemeinwissens bei jungen Menschen: <http://www.ja.org/nested/santaclara/>
- *American Economic Association* (AEA), eine Vereinigung zur Förderung der ökonomischen Forschung: <http://www.vanderbilt.edu/AEA>

Downloadbare Unterrichtsmaterialien zur Unterstützung des Ökonomieunterrichts

- *Economic Education Web* (EcEdWeb): Materialien des Zentrums für ökonomische Bildung an der Universität von Nebraska, geeignet für die Stufe 12 sowie für Universitäten
<http://ecedweb.unomaha.edu/econinfo.htm>
- Unterrichtsmaterialien zu den einzelnen Bildungsstandards:
<http://ncee.net/ea/standards> und <http://www.e-connections.org/>
- Materialien für die Jahrgangsstufe 12: <http://www.econedlink.org/>

Online-Fachzeitschriften zur ökonomischen Bildung

- The Journal of Economic Education: <http://www.indiana.edu/~econed/>
- Theory and Research in Social Education:
<http://www.socialstudies.org/cufa/trse/>
- The Social Studies Review: http://www.ccss.org/fpsocial_studies_review.htm
- American Economic Review: <http://www.aeaweb.org/aer/>
- Computers in Higher Education Economics Review (CHEER):
<http://econltsn.ilrt.bris.ac.uk/cheer.htm>

4 Literatur

- Allgood, S. & Walstad, W. B. (1999). The Longitudinal Effects of Economic Education on Teachers and Their Students. *Journal of Economic Education*, 30(2), 99-111.
- Aske, D. R. (2000). Who is teaching economics to Colorado high school students? *Journal of Social Studies Research*. 27.03.2006
http://www.findarticles.com/p/articles/mi_qa3823/is_200004/ai_n8888432
- Aske, D. R. (2003). How prepared are prospective high school social studies teachers to infuse economics in social studies courses? *Journal of Social Studies Research*. 27.03.2006
http://www.looksmarttrends.com/p/articles/mi_qa3823/is_200304/ai_n9193068
- Bosshardt, W. & Watts, NL (1990). Instructor effects and their determinants in precollege economic education. *Journal of Economic Education*, 21(3), 265-276.
- Clayton, G. (2001). *Economics: Principles and Practice*. New York: McGraw-Hill.
- Committee for Economic Development (CED) (1961). *Economic Education in the Schools: A Report of the National Task Force on Economic Education*. New York: Committee for Economic Development.
- Greenspan, A. (2003). The Importance of Financial and Economic Education and Literacy. (Raising Interest in Economics). *Social Education*, 67(2), 70-71,
- Hermanowicz, H. J. (1991). Recommendations for Teacher Education in the Context of the Reform Movement. In W. B. Walstad & J. C. Soper (Ed.), *Effective Economic Education in the Schools* (pp. 164-179). Washington, DC: National Education Association.
- Lopus, J. S. (1997). Effects of High School Economics Curriculum on Learning in the College Principles Class. *Journal of Economic Education*, 28, 143-153.
- Louis, H. & Associates, Inc. (2005). *The Standards in Economic Survey*. New York: Louis Harris & Associates, Inc.
- Lynch, G. (1990). The effect of teacher course work on student learning: Evidence from the TEL. *Journal of Economic Education*, 21(3), 287-296.
- Marlin, J. W. (1991). State-Mandated Economic Education, Teacher Attitudes, and Student Learning. *Journal of Economic Education*, 22(1), 5-14.

- National Council on Economic Education (NCEE) (1997). *Voluntary National Content Standards in Economics*. New York: National Council on Economic Education.
- National Council on Economic Education (2005). *Survey of the States: Economic and Personal Finance Education in Our Nation's Schools in 2004. A Report Card*. NY: NCEE. 27.03.2006
<http://www.ncee.net/about/survey2004/NCEESurvey2004web.pdf>
- Rebeck, K. C. (2002). *Economic Literacy in U.S. High Schools*. Lincoln, Nebraska: University of Nebraska.
- Rivlin, A. (1999). On Economic Literacy. *The Region*, 13(2). Minneapolis: Federal Reserve Bank of Minneapolis. 27.03.2006
<http://minneapolisfed.org/pubs/region/99-06/Rivlin.cfm>
- Saunders, P. & Gilliard, J. (Ed.) (1995). *A Framework for Teaching Basic Economic Concepts: With Scope and Sequence Guidelines, K-12*. New York: National Council on Economic Education.
- Siegfried, J. J. & Meszaros, B. T (1998). Voluntary Economics Content Standards for America's Schools. *Journal of Economic Education*, 29(2), 139-149.
- Soper, J. C. (1979). *The Test of Economic Literacy: Discussion Guide und Rationale*. New York: Joint Council of Economic Education.
- Soper, J. C. & Lynn, M. P. (1994). Should we Mandate the Teaching of Economics? *The Journal of Private Enterprise*, 10, 65-77.
- Soper, J. C. & Walstad, W. B. (1987a). *The Test of Economic Literacy: Forms A and B*. New York: National Council on Economic Education.
- Soper, J. C. & Walstad, W. B. (1987b). *The Test of Economic Literacy: Examiner's Manual*. New York: National Council on Economic Education.
- Symmes, S. S. (Ed.) (1991). DEEP: A Process for Curriculum Renewal. In W. B. Walstad & J. C. Soper (Ed.), *Effective Economic Education in the Schools* (pp. 49-69). Washington, D.C.: National Education Association.
- U. S. Department of Education, National Center for Education Statistics (2001). *The 1998 High School Transcript Study Tabulations: Comparative Data on Credits Earned and Demographics for 1998, 1994, 1990, 1987, and 1982 High School Graduates (NCES 2001-498)*. Washington, D.C.: U. S. Government Printing Office.
- Walstad, W. B. (2001). Economic in U.S. High Schools. *Journal of Economic Perspectives*, 15(3), 195-210.
- Walstad, W. B. (2005). *Economic Education in U.S. High Schools*. Präsentation, gehalten am 9. Juli 2005 auf der nationalen Konferenz zur ökonomischen Bildung in Japan.
- Walstad, W. B & Kourilsky, M. L. (1999). *Seeds of Success: Entrepreneurship and Youth*. Dubuque, Iowa: Kendall/Hunt.
- Walstad, W. B & Rebeck, K. (2001a). *Test of Economic Literacy: Examiner's Manual* (3rd ed.) New York: National Council on Economic Education.
- Walstad, W. B & Rebeck, K. (2001b). Assessing the Economic Understanding of U.S. High School Students. *American Economic Review*, 91(2), 452-457.
- Walstad, W. B. & Soper, J. C. (1988). A Report Card on the Economic Literacy of U.S. High School Students. *American Economic Review*. AEA Papers and Proceedings 79, 251-256.
- Weaver, A., Deaton, W. & Reach, S. (1987). The effect of economic summer institutes for teachers on the achievement of their students. *Journal of Educational Research*, 80(5), 296-300.