

---

**RETZMANN, Thomas (Hrsg.):**

**Finanzielle Bildung in der Schule.  
Mündige Verbraucher durch Konsumentenbildung**

Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag 2011.

ISBN 978-3-89974657-0; 242 Seiten; 19,80 €

---



**Rezension von Carmela APREA, Eidgenössisches Hochschulinstitut für  
Berufsbildung (EHB), Schweiz**

Nicht erst seit der weltweiten Wirtschafts- und Finanzkrise, jedoch verstärkt durch diese, ist die finanzielle Bildung aller Bevölkerungsschichten und insbesondere jene von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen ein Anliegen, das sich nicht nur einer großen Öffentlichkeitswirksamkeit erfreut, sondern das international ebenso wie im deutschen Sprachraum in zunehmendem Maße auch Forschungsinitiativen in verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen anregt. Die zentrale Bedeutung dieser Thematik, welche vornehmlich aus dem Zusammenwirken einer Reihe von gesellschaftlichen, politischen und ökonomischen Entwicklungstrends (z.B. Rückzug des Staates aus den sozialen Sicherungssystemen, demographischer Wandel, steigende Komplexität von Finanzmarktprodukten) resultiert, wird nicht zuletzt durch die Entscheidung der OECD unterstrichen, für einige Länder Testaufgaben zur finanziellen Alphabetisierung („Financial Literacy“) in die nächste PISA Erhebung 2012 aufzunehmen.

Im hier angesprochenen Problemfeld ist auch der von THOMAS RETZMANN herausgegebene Band „Finanzielle Bildung in der Schule“ angesiedelt, welcher zentrale Beiträge der im März 2010 veranstalteten Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für ökonomische Bildung umfasst. Neben einer Einführung des Herausgebers sind der Ausrichtung dieser Tagung entsprechend neun der insgesamt 14 Beiträge dem Schwerpunkt „Finanzkompetenz“ zugeordnet, während sich die verbleibenden Beiträge mit „ökonomischer Verbraucherbildung“, dem zweiten Fokus der Tagung, beschäftigen.

Den Auftakt zum erstgenannten Schwerpunkt bildet ein konzeptionell angelegter Beitrag von UDO REIFNER, der sich mit dem Zusammenhang von finanzieller Allgemeinbildung und ökonomischer Bildung befasst. Neben einer begrifflichen Bestimmung bzw. Abgrenzung zeigt der Autor den Bedarf an finanzieller Bildung auf und ordnet diese als Teil des Verbraucherschutzes ein. Ausgangspunkt ist dabei die – wenngleich im Hinblick auf ihre Eignung als alleinige Grundlage für die Formulierung von Bildungsansprüchen diskussionswürdige, jedoch nachvollziehbar dargelegte – Auffassung des Autors, dass „in der Marktgesellschaft [...] alle menschlichen Beziehungen über Geld vermittelt [werden]“ (14). Den auf Grundsatzfragen orientierten Überlegungen folgt mit dem Beitrag von MICHAEL-BURKHARD PIORKOWSKY ein Blick in die praktische Umsetzung finanzieller Allgemeinbildung, der anhand von ausgewählten Beispielen über eine an der Universität Bonn mit Mitteln der Wissenschaftsförderung der Sparkassen-Finanzgruppe e.V. durchgeführte synoptische Auswertung

von 49 Bildungsmaßnahmen (Programme, Materialien, Workshops) verschiedener Anbieter (z.B. Schufa Holding AG, Bundesverband deutscher Banken, Diakonische Werke) berichtet. Diese Ausführungen orientieren sich an den vom Autor auf Basis einer Literaturanalyse entwickelten „Grundsätzen guter Praxis in finanzieller Allgemeinbildung“ und bieten einen informativen Überblick über den Umfang, die anvisierten Zielgruppen sowie die thematische Ausrichtung von derzeit verfügbaren Angeboten zur Förderung der finanziellen Allgemeinbildung. Wie der Autor in seinen Schlussfolgerungen und Empfehlungen meines Erachtens zu Recht konstatiert, liegen gesicherte Erkenntnisse zur Einschätzung der Qualität dieser Bildungsangebote ebenso wie Befunde über ihre Wirksamkeit bislang nicht vor. Beide Anliegen erfordern fachdidaktische Reflexionen und Modellierungen zu den Zielen und Inhalten von auf Finanzkompetenz orientierten Bildungsmaßnahmen, denen sich die nachfolgenden vier Beiträge auf je unterschiedlichen Konkretisierungsebenen und mit verschiedenen Schwerpunktsetzungen bzw. Nuancierungen nähern. Gemeinsam ist diesen Beiträgen, dass sie ihren Ausgangspunkt in der Identifikation und Erörterung von für den Themenkomplex „Finanzielle Allgemeinbildung“ (bzw. die ökonomische Bildung insgesamt) kennzeichnenden Antagonismen und Kontroversen nehmen.

Vor dem Hintergrund der in der Finanzkrise augenscheinlich gewordenen normativen Konflikte der modernen Geldwirtschaft (z.B. individuelle Gewinnmaximierung vs. Gerechtigkeit) und der damit verbundenen gesamtwirtschaftlichen und individuellen Konsequenzen geht BERND REMMLE zunächst der – im didaktischen Kontext etwas missverständlich formulierten, weil nicht auf methodische, sondern curriculare Klärungen gerichteten – Frage nach, „wie man Geld und Renditeerwartungen unterrichten [soll]“. (47). Zur Generierung von Antworten auf diese Frage skizziert er Geldfunktionen in der modernen Marktwirtschaft sowie potentielle Schwierigkeiten der Erlernbarkeit von monetären Phänomenen, streift die Darstellung von Geld in Schulbüchern und widmet sich schließlich der Suche nach der Schuld bzw. den Schuldigen für die Finanzkrise. Aus diesen Überlegungen ergibt sich nach Auffassung des Autors „für die ökonomische Bildung und ihre Verantwortung für Teilbedingungen möglicher weiterer Krisen ein finanzielles Bildungsdilemma: Soll ökonomische Bildung – gemeinschaftsorientiert – Renditeerwartungen an der (branchenüblichen) Wachstumsrate (oder an einer gerechten Verteilung von Kapitaleignern und Arbeitern, an Sozialstaatlichkeit, an Nachhaltigkeit etc.) fördern? Oder soll die Suche nach maximaler Rendite (schülerorientiert) als Bildungsziel dienen. Wie soll man – öffentlich finanziert – Anleger (aus)bilden? Soll man sie zu langfristig planenden rationalen Investoren machen, oder ihnen die Chancen kurzfristiger Spekulationen nahe bringen?“ (57). Lässt man Formulierungsschwächen außer Betracht, so ist dem Beitrag zugute zu halten, dass er den Blick auf die im Lehr-Lernkontext unabdingbaren Aufgaben der Legitimierung von Zielen und der Offenlegung der hinter diesen Zielen stehenden Normen und Wertvorstellungen lenkt. Indes wird nicht hinreichend klar, wie die hier dargelegten Überlegungen bei der Erfüllung dieser Aufgaben helfen können. Es erstaunt zudem, dass sich in den Ausführungen keine explizite Bezugnahme auf bzw. Diskussion von für die Thematik einschlägigen bildungstheoretischen Argumentationslinien (z.B. KLAFKI 1991) findet, auf deren Basis sich meiner Ansicht nach potentielle Antworten generieren ließen. Ebenso wäre es interessant, in diesem Kontext die Frage zu thematisieren, in-

wieweit Interessengruppen Einfluss auf die Herausbildung von Zielen und Wertvorstellungen der finanziellen Allgemeinbildung nehmen (sollen).

Letztgenannter Aspekt wird im Beitrag von THOMAS HIPPE aufgegriffen, der sich mit der Notwendigkeit einer kritischen Analyse von Unterrichtsmaterialien beschäftigt, die im Rahmen von Public-Private-Partnerships entwickelt wurden- Hierzu nimmt der Autor eine institutionenökonomisch basierte Sachanalyse vor und leitet daraus fachdidaktische Anforderungen einer am Leitbild des mündigen Bürgers orientierten finanziellen Allgemeinbildung ab. Die Analyse wird an exemplarischen Themenbereichen (Altersvorsorge, Vermögensaufbau und „grauer Kapitalmarkt“) konkretisiert und auf fünf marktgängige Public-Private-Partnership-Konzepte angewendet. Wie HIPPE bereits im Vorfeld vermutet, wird „die zentrale didaktische Dimension der regulierungspolitischen Kritikfähigkeit gegenüber den Strukturen des Finanzmarktes in allen Konzepten komplett ausgespart [...]. So vermisst man in allen Konzepten eine basale institutionenökonomische Analyse der Marktstruktur, sodass die zentralen Kategorien Prinzipal-Agent-Beziehung, Informationsasymmetrie, Vertrauensgut, Anreize, Opportunismus (oder Äquivalente) fehlen.“ (71). Der Beitrag deutet damit auf ein aus wirtschaftsdidaktischer Sicht wesentliches Defizit vorhandener Konzepte der Finanziellen Allgemeinbildung hin, würde jedoch durch eine weitere Systematisierung der Argumentation an zusätzlicher Stringenz gewinnen. In dieser Hinsicht weiterführende Hinweise könnten meines Erachtens domänenbezogene Ansätze zur Legitimierung, Entwicklung und Evaluation von Curricula (im Überblick vgl. z.B. TRAMM & REETZ 2010) bieten.

Eine explizite Orientierung an einem solchen Ansatz findet sich im Beitrag von DIRK LOERWALD und THOMAS RETZMANN, in dem „auf der Grundlage kategorialer Wirtschaftsdidaktik untersucht [wird], ob das Problem der Falschberatung bei der Geldanlage verbindlich in Lehrpläne und Schulbücher aufgenommen werden sollte und welche Kategorien ökonomischen Denkens an diesem Gegenstand von den Schülerinnen und Schülern eingeübt werden können.“ (77). Zu diesem Zweck rekonstruieren die Autoren die Beratungsdienstleistung von Banken zunächst als individuell und gesellschaftlich bedeutsame, ökonomisch geprägte Lebenssituation und nehmen sodann eine Prüfung des Erklärungsgehalts ökonomischer Bildung sowie der Exemplarität dieses Bildungsinhalts vor. Ebenso wie HIPPE nutzen sie hierbei den Denkansatz der (Neuen) Institutionenökonomik, den sie aber um eine (individuum- und institutionenbezogene) wirtschaftsethische Betrachtung ergänzen. Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen kommen die Autoren zu dem Schluss, dass sich auf Geldanlage bezogene Finanzielle Allgemeinbildung nicht auf die Vermittlung von (Fakten-)Wissen über Geldanlagen und Finanzdienstleistungen beschränken darf, sondern auch ökonomisches Struktur- und Funktionswissen, und hier insbesondere Wissen über die Beratungs- resp. Verkaufssituation beinhalten muss.

Eine weitere Problematisierung der Ziele und Inhalte sowie erste Hinweise auf die methodische Gestaltung finanzieller Allgemeinbildung liefern ANDREAS LIENING und EWALD MITTELSTAEDT, die sich unter Bezugnahme auf Konzepte der Verhaltensökonomik mit der Bildungswirksamkeit von Börsenplanspielen beschäftigen. Exemplarisch nehmen sie dazu eine wirtschaftsdidaktische Analyse des Planspiels „Börse“ des Deutschen Sparkassen Verlags vor, das nach ihrer Ansicht „in seiner bisherigen Ausgestaltung und Anreizstruktur als

bildungsunwirksam einzustufen ist, d.h. als Irrlicht der Finanziellen Allgemeinbildung.“ (108). Diesem stellen sie das von ihnen prototypisch entwickelte Planspiel „CCC Shareholder“ gegenüber, dessen empirische Validierung sich im Anfangsstadium befindet. An dem Beitrag überzeugt vor allem die explizite Infragestellung und Erweiterung einer am klassischen Modell des Homo Oeconomicus orientierten fachwissenschaftlichen Basis sowie die damit korrespondierende ganzheitliche (d.h. neben Kognitionen auch motivationale und emotionale Aspekte berücksichtigende) Konkretisierung von finanzieller Allgemeinbildung. Wenig angemessen scheint demgegenüber der Rekurs auf das Konzept der „Bildungswirksamkeit“ einer didaktischen Maßnahme (bzw. deren Fehlen), die sich – anderes als im Text kolportiert – nicht auf der Basis einer wie auch immer fundierten Analyse von Unterrichtsmaterialien/-medien, sondern nur durch empirische Prüfung der Zielerreichung feststellen lässt.

Eine stärkere Fokussierung auf die methodische Gestaltung von auf Finanzkompetenz orientierten Bildungsmaßnahmen nimmt BETTINA HEINE vor, die in ihrem Beitrag das von der Berliner Senatsverwaltung geförderte Modellprojekt „Geldkunde“ vorstellt. Das Projekt steht im Kontext der Überschuldungsprävention und ist ausgerichtet auf „die Vermittlung elementarer Grundlagen zum Umgang mit den eigenen Finanzen für Schülerinnen und Schüler allgemein bildender Schulen in der Sekundarstufe I vorrangig in den Klassenstufen 9 und 10. Der Schwerpunkt wird hierbei auf die Unterstützung für die gelingende finanzwirtschaftliche Gestaltung des eigenen Haushalts junger Erwachsener beim Übergang in die wirtschaftliche Selbständigkeit mit Erreichen der Volljährigkeit gelegt.“ (115). Die an Grundsätzen guter Praxis in finanzieller Allgemeinbildung (vgl. Beitrag von PIORKOWSKY in diesem Band) orientierte Evaluation weist diese Intervention nach Aussagen der Autorin grundsätzlich als gelungen und förderlich aus, wobei die Ausführungen zur Wirksamkeitsmessung allerdings so kurz und abstrakt gehalten sind, dass eine angemessene Einschätzung der Gültigkeit der gezogenen Schlüsse schwer fällt.

Der Themenkomplex „Finanzkompetenz“ wird schließlich abgerundet durch zwei Beiträge, die die Thematik aus einer Querschnittsperspektive beleuchten. Zunächst hat sich CLAUDIA WIEPCKE zum Ziel gesetzt, „anhand einer Auswahl wirtschafts-, sozial- und humanwissenschaftlicher Theorien auf[zuzuzeigen], wie geschlechterspezifische Differenzen im Rahmen des Finanzverhaltes erklärt werden können und [zu diskutieren], wie eine geschlechtersensible Finanzielle Allgemeinbildung im Rahmen von wirtschaftsdidaktischen Lehr- und Lernarrangements umgesetzt werden kann.“ (128). Die Autorin greift damit die für Lehr-Lernprozesse bedeutsame Forderung auf, Bildungsangebote stärker als bislang zu diversifizieren und unterbreitet konkrete Vorschläge, wie dies geschehen kann. Offen bleibt indes (a) aufgrund welcher Erwägungen die hier vorgestellten theoretischen Erklärungsansätze (ökonomische Theorie der Familie, biologische Dispositionstheorie, attributionstheoretische Ansätze, Diskriminierungstheorien, Sozialisationstheorien) ausgewählt wurden und (b) inwieweit diese Ansätze und daraus abgeleitete didaktische Maßnahmen einer empirischen Prüfung standhalten bzw. wie eine solche Prüfung aussehen könnte. Darüber hinaus wäre es meines Erachtens wünschenswert, neben der Geschlechterdifferenz weitere Differenzierungsaspekte wie z.B. die soziale Schicht oder das Bildungsniveau in Betracht zu ziehen, von denen laut empirischer

Erhebungsbefunde (z.B. OECD 2005) ein maßgeblicher Einfluss auf das Niveau der Financial Literacy und das Finanzverhalten zu erwarten ist.

Die für den Schulkontext als zentral einzuschätzende Frage nach der Financial Literacy von angehenden Lehrkräften wird schließlich im Beitrag von KLAAS MACHA und MICHAEL SCHUHEN angesprochen. Die Autoren werfen die Frage auf, inwieweit die fehlende Financial Literacy von Schülerinnen und Schülern mit dem Finanzwissen der Lehrkräfte zusammenhängt und berichten über die Entwicklung und erste Validierung eines Fragebogens, dem sie die folgende Setzung zugrunde legen: „Da Financial Literacy die motivationalen, volitionalen und sozialen Aspekte bewusst vernachlässigt, kann sie nicht als Kompetenz im Sinne der [...] Definition von Weinert<sup>1</sup> angesehen werden. Es handelt sich vielmehr um eine rein kognitive Dimension. Zur tatsächlichen empirischen Messung von Financial Literacy – verstanden als Wissensdimension – haben wir daher in unserer Studie kein mehrdimensionales Kompetenzmodell verwendet, sondern angelehnt an den WBT/TEL lediglich Inhalts- und Anforderungsbereiche definiert und diesbezügliche Fragen konstruiert.“ (144). Diese nicht weiter begründete Setzung wäre meines Erachtens vor dem Hintergrund einschlägiger internationaler Arbeiten zu Diagnostik und Evaluation im Bildungsbereich (z.B. COMMITTEE ON THE FOUNDATIONS OF ASSESSMENT 2001) nochmals zu überdenken. Von Interesse wäre es weiterhin, bei der Fragebogenkonstruktion neben dem Fachwissen (Content Knowledge) der Lehrkräfte auch deren fachdidaktisches Wissen (Pedagogical Content Knowledge) zu berücksichtigen, da dieses den Befunden der Lehrerkognitionforschung (z.B. KUNTER et al. 2011) zufolge maßgeblichen Einfluss auf die Güte des Unterrichts – und damit die Lernmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler nimmt.

Der zweite Themenkomplex, die ökonomische Verbraucherbildung, wird mit einem Beitrag von HEIKO STEFFENS eingeleitet, der im Wesentlichen eine Zusammenfassung der Arbeiten im Rahmen der auf dieses Themenfeld gerichteten OECD Forschungsinitiative vornimmt.

Mit den Zielen und Inhalten der Verbraucherbildung setzen sich die beiden anschließenden Beiträge auseinander. FRANZISKA BIRKE und GÜNTHER SEEBER beschäftigen sich zunächst mit den Kompetenzerwartungen an den Konsumenten in der Marktwirtschaft, wobei sie sich vor allem auf das ökonomische Steuerungsideal der Konsumentensouveränität beziehen. Für die auf dieser Basis identifizierte Konsumentenkompetenz wollen sie „traditionelle verbrauchererzieherische Ziele, die auch einem übergeordneten Bildungsgedanken verpflichtet sind, als weiteres Prüfkriterium [...] heranziehen. Wenn diese Zielvorstellungen sich in Kombination mit den aus der Bezugsdisziplin abgeleiteten Kompetenzen in das neue Modell einfügen lassen, hat auch dieses in einem Zirkelschluss eine erste Bewährungsprobe bestanden.“ (172). Ähnlich wie im Beitrag von MACHA & SCHUHEN fällt auch hier die nicht näher begründete Fokussierung der kognitiven Kompetenzdimension auf. Zudem wäre meiner Ansicht nach zu überlegen, wie (a) die empirische Überprüfung des Kompetenzmodells gestaltet werden könnte und (b) inwiefern ein lebenswelttaugliches Kompetenzmodell der

---

<sup>1</sup> Gemeint ist WEINERT (2001:27), der Kompetenz ansieht als „die bei Individuen verfügbaren und durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsbewusst nutzen zu können.“

Verbraucherbildung ausschließlich auf der fachtheoretischen Basis der Ökonomik fundiert werden kann.

Dieser Frage der fachtheoretischen Fundierung der Konsumentenbildung widmet sich der Beitrag von REINHOLD HEDKTE, der sich für eine Integration der Betriebswirtschaftslehre und deren Disziplinen- und Paradigmenpluralismus ausspricht. Seiner Auffassung nach muss „[e]ine verbraucher- und handlungsorientierte Wirtschaftsdidaktik [...] die Integration desjenigen multidisziplinären technologischen Wissens und Könnens leisten, das ein praktisch wirksames wirtschaftliches Handeln von Konsumentinnen ermöglicht.“ (194). Diese Überlegungen münden im methodologischen Schema einer multidisziplinär-integrativen Wirtschaftsdidaktik, die unter anderem die Beschreibung von Situationen und Problemen, die Erfassung individueller Lösungspraktiken, die Eingrenzung von Lösungsräumen, die Suche nach lösungsrelevantem Wissen sowie die diesem Prozess entsprechenden curricularen und instruktionalen Modellierungen umfasst. Die hier verfolgte – sehr stringente und gut nachvollziehbare – Argumentationslinie lässt meines Erachtens deutliche Parallelen zu modernen, auf die Entwicklung von Handlungskompetenz gerichteten Ansätzen der berufsorientierten Wirtschaftsdidaktik erkennen.

Einen eher indirekten Bezug zur Verbraucherbildung weist der Beitrag von WOLFGANG GEISE auf, in dem es um die empirische Validierung eines Modells zur Beschreibung von Kaufentscheidungsstilen geht. Auf entsprechende Konsequenzen für die Verbraucherbildung geht der Autor nur kurz und in einer eher generellen Perspektive ein. Der an sich schlüssige Beitrag wäre meines Erachtens daher im Rahmen einer Publikation zur Marketing- und Konsumforschung sicher besser platziert als im Kontext der Konsumentenbildung.

Der Band endet mit einem stärker praxisorientierten Beitrag von THOMAS ADAM und ASTRID OHL-LOFF, die unter dem Titel „Super-, Floh- und andere Märkte – Kinder als Verbraucher in der Marktwirtschaft“ ausgehend von einer Analyse der spezifischen Problemfelder in der Grundschule (z.B. lückenhafte Lehrpläne, „Ökonomieförderung“ der Lehrkräfte) und den dortigen Anknüpfungsmöglichkeiten (z.B. Mathematik- oder Sachkundeunterricht) sowie einer Skizzierung der auf Ökonomie bzw. den Umgang mit Geld bezogenen kindlichen Entwicklung die konstitutiven Elemente und die praktische Umsetzung eines Themenhefts zur unterrichtlichen Gestaltung der ökonomischen Bildung in dieser Altersgruppe vorstellen. Das Projekt weist beachtenswerte und sehr kreative Ideen dazu auf, wie komplexe ökonomische Sachverhalte anschaulich und erfahrbar gemacht werden können. Diese Ideen bedürfen meines Erachtens jedoch einer weiteren theoretischen Fundierung sowie einer empirischen Prüfung. In formaler Hinsicht wäre ferner mehr Sorgfalt bei der vollständigen Erfassung der herangezogenen Literaturquellen wünschenswert.

Sieht man von den skizzierten Schwächen in einzelnen Beiträgen ab, so liefert der Band insgesamt interessante Einblicke in einen Teil der im deutschen Sprachraum geführten Diskussion zu zwei Themenkomplexen, die an Aktualität und Relevanz vermutlich auch in den kommenden Jahren nichts einbüßen werden. Der Band wirft zentrale Fragestellungen auf und unterstreicht nochmals nachdrücklich und überzeugend das Erfordernis, ökonomische bzw. finanzwirtschaftliche Inhalte mehr – und wissenschaftlich fundierter – als dies bislang der Fall

ist zum Gegenstand institutionalisierter Lehr-Lernprozesse auf allen Ebenen und Stufen des Bildungssystems zu machen. Er kann damit als wichtiger Schritt auf dem Weg zur weiteren Erforschung von „Financial Literacy“ bzw. ökonomischer Verbraucherkompetenz angesehen werden. Diese weiterführenden Forschungsbemühungen sollten meines Erachtens neben einer durchgängigen und systematischen Rezeption der internationalen Literatur auch eine Anbindung an die empirische Curriculum- und Lehr-Lernforschung umfassen.

## **Literatur**

COMMITTEE ON THE FOUNDATIONS OF ASSESSMENT (2001): Knowing what students know: The science and design of educational assessment. Washington DC.

KLAFKI (1991): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. 2. erw. Aufl., Weinheim.

KUNTER, M./ BAUMERT, J./ BLUM, W./ KLUSMANN, U./ KRAUSS, S./ NEUBRAND, M. (2011): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Münster.

OECD (2005): Improving financial literacy. Paris: OECD Publishing.

TRAMM, & REETZ, L.(2010): Berufliche Curriculumentwicklung zwischen Persönlichkeits-, Situations- und Wissenschaftsbezug. In: R. NICKOLAUS et al. (Hrsg.): Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn, 220-226.

WEINERT, F.E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen. In: Ders. (Hrsg.): Leistungsmessung in Schulen. Weinheim und Basel.