

Profil 4:



**Digitale Festschrift
für SABINE MATTHÄUS
zum 60. Geburtstag**

Carmela APREA

(Friedrich-Schiller-Universität Jena)

**Zum ganzheitlichen Charakter ökonomischer
Lehrgegenstände: Exemplarische fachdidaktische
Grundlegungen und Illustrationen**

Online unter:

http://www.bwpat.de/profil4/aprea_profil4.pdf

in

bwp@ Profil 4 | September 2016

**Kompetenzentwicklung im wirtschaftspädagogischen Kontext:
Programmatik – Modellierung – Analyse.**

Hrsg. v. **Hermann G. Ebner & Jürgen Seifried**

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | **bwp@** 2001–2016

Zum ganzheitlichen Charakter ökonomischer Lehrgegenstände: Exemplarische fachdidaktische Grundlegungen und Illustrationen

Abstract

Die Fachdidaktik ökonomischer Lehrgegenstände gehört zu einem der zentralen Forschungs- und Lehrgebiete von Sabine Matthäus. Bereits früh in ihrer akademischen Karriere hat sie sich mit den Spezifika dieser Lehrgegenstände beschäftigt, wobei sie dem Aspekt der Ganzheitlichkeit stets besondere Aufmerksamkeit gewidmet hat. Ihre diesbezüglichen Überlegungen werden im vorliegenden Beitrag anhand ausgewählter Schriften aufgegriffen und unter Bezugnahme auf ein Beispiel aus dem Bereich der finanziellen Allgemeinbildung illustriert. Im Einzelnen werden hierzu zunächst zentrale Aspekte und Ergebnisse aus drei Forschungsarbeiten von Sabine Matthäus vorgestellt. Vor dem Hintergrund dieser Ausführungen wird dann das von der Autorin dieses Beitrags durchgeführte Forschungsprojekt „Fit for Finance“ skizziert, dessen konzeptuelle Grundlegung zahlreiche Parallelen zur von Sabine Matthäus vertretenen Auffassung von Ganzheitlichkeit aufweist. Die Ausführungen enden mit einem kurzen Fazit und Ausblick auf weiterführende Forschungsarbeiten.

1 Einleitung

Der Fach- bzw. Domänenspezifität von Lehr- und Lernprozessen wird in der aktuellen bildungswissenschaftlichen Diskussion eine stetig zunehmende Bedeutung beigemessen. Wesentliche Impulse hierzu kommen beispielsweise aus der Lehr-Lernforschung. So wird die Inhaltsgebundenheit von Denken, Lernen und Problemlösen beispielsweise in den in der Psychologie und der Pädagogik prominenten Situietheitsansätzen (z. B. Renkl 2010) hervorgehoben, welche neben dem sozialen Bedingungsgefüge auch die Handlungsangebote (affordances) und Handlungsbeschränkungen (constraints) der jeweiligen Aneignungs- und Denkgegenstände in den Blick nehmen (Greeno 1998). Entscheidende Hinweise auf die Rolle der Lehrinhalte finden sich aber auch in Untersuchungen der Lehrerkognitions- bzw. Lehrprofessionalitätsforschung (z. B. Berliner 2001; Baumert et al. 2010), in denen die Bedeutung des Fachwissens (content knowledge) und vor allem des fachdidaktischen Wissens (pedagogical content knowledge, s. hierzu z. B. Bromme 1996; Shulmann 1986) von Lehrkräften eindrücklich demonstriert werden konnte.

Die genannten Entwicklungen haben im vergangenen Jahrzehnt zu einer Aufwertung des fachdidaktischen Denkens geführt, was sich auch in einer Verbreitung fachdidaktischer Forschungsansätze sowie deren zunehmenden Verselbständigung und Emanzipation von verwandten Forschungsgebieten (z. B. der psychologischen Lehr-Lernforschung) niederschlägt (z. B. Reiss/Ufer 2010; Krüger/Parchmann/Schecker 2014).

Die Fachdidaktik ökonomischer Lehrgegenstände gehört zu einem der zentralen Forschungs- und Lehrgebiete von Sabine Matthäus. Bereits früh in ihrer akademischen Karriere hat sie sich mit den Spezifika dieser Lehrgegenstände beschäftigt, wobei sie dem Aspekt der Ganzheitlichkeit stets besondere Aufmerksamkeit gewidmet hat. Mit großer Freude greife ich diesen Schwerpunkt von Sabine Matthäus im vorliegenden Beitrag anhand ausgewählter Schriften unserer Jubilarin auf und werde ihre Überlegungen unter Bezugnahme auf ein Beispiel aus meiner eigenen aktuellen Forschungspraxis, dem Bereich der finanziellen Allgemeinbildung, illustrieren. Im Einzelnen werde ich hierzu zunächst zentrale Aspekte und Ergebnisse aus drei Forschungsarbeiten von Sabine Matthäus vorstellen. Vor dem Hintergrund dieser Ausführungen werde ich dann das von mir in Kooperation mit Schweizer Kolleginnen und Kollegen durchgeführte Forschungsprojekt „Fit for Finance“ skizzieren, dessen konzeptuelle Grundlegung zahlreiche Parallelen zur von Sabine Matthäus vertretenen Auffassung von Ganzheitlichkeit aufweist. Meine Ausführungen enden mit einem kurzen zusammenfassenden Fazit und Ausblick auf weiterführende Forschungsarbeiten.

2 Zentrale Aspekte und Ergebnisse ausgewählter Arbeiten von Sabine Matthäus

Als exemplarisch für das fachdidaktische Denken von Sabine Matthäus und ihren Blick auf die Spezifika ökonomischer Inhalte können insbesondere drei Arbeiten aus verschiedenen „Schaffensphasen“ angesehen werden:

- (1) Grundlegende fachdidaktische Überlegungen finden sich zunächst in ihrer 1978 erschienenen Dissertation, welche das Verhältnis von Wissenschafts- und Lehrstoffstruktur thematisiert (s. Abschnitt 2.1).
- (2) Außerdem wird der Aspekt der Ganzheitlichkeit explizit in ihrer Habilitationsschrift von 1985 aufgegriffen (s. Abschnitt 2.2).
- (3) Schließlich widmet sich eine aktuelle, gemeinsam mit Steffi Badel publizierte Arbeit von Sabine Matthäus den psychischen Facetten von Ganzheitlichkeit. In dieser Arbeit hebt sie neben kognitiven Faktoren insbesondere die Rolle von Emotionen im Lehr-Lernprozess hervor (s. Abschnitt 2.3).

Die Kerngedanken dieser drei Schriften werde ich in den folgenden Ausführungen zusammenfassend darlegen und in den Kontext berufs- und wirtschaftspädagogischer bzw. bildungswissenschaftlicher Argumentationslinien und Forschungsergebnisse stellen.

2.1 Das Verhältnis von Wissenschafts- und Lehrstoffstruktur

Einen wesentlichen Grundstein ihres fachdidaktischen Denkens legt Sabine Matthäus (1978) in ihrer Dissertation mit dem Titel „Das Verhältnis von Wissenschafts- und Lehrstoffstruktur dargestellt an der betriebsökonomischen Ausbildung sozialistischer Wirtschaftskaufleute – ein Beitrag zur Intensivierung ökonomischer Bildung und Erziehung“. In dieser Arbeit greift sie den Aspekt der Ganzheitlichkeit vorrangig mit Blick auf die normative Orientierung des

Lernens und Lehrens ökonomischer Gegenstände auf. Das Zentrum ihrer Überlegungen bildet hier die Zielkategorie der allseitig gebildeten Persönlichkeit, deren Operationalisierung die Abbildung 1 wiedergibt.

Die so verstandene normative Orientierung, welche – in Erweiterung neuhumanistischer Grundideen (Blankertz 1986) – die originär berufs- und wirtschaftspädagogische Zielvorstellung von beruflicher Tüchtigkeit und Mündigkeit widerspiegelt und außerdem eine erkennbare Nähe zur ganzheitlichen Kompetenzauffassung von Weinert (2001) aufweist, wie sie in vielen Arbeiten der zeitgenössischen Berufs- und Wirtschaftspädagogik bzw. der empirischen Bildungswissenschaft vertreten wird, bildet für Sabine Matthäus (1978, 3) den „Ausgangspunkt für die Bestimmung des Verhältnisses von Wissenschaft und Lehrfach.“ Hierauf basierend fasst sie die weitere Konkretisierung dieses Verhältnisses im Rahmen von curricularen Konstruktionen als einen Transformationsprozess auf, bei dem nicht nur die Anwendungsbedingungen des Wissens und Könnens angemessen einbezogen werden müssen, sondern bei dem es vor allem auch um die Berücksichtigung der Bedürfnisse der Lernenden, so insbesondere ihren alterstypischen Besonderheiten und individuellen Vorkenntnissen geht. Mit dieser Auffassung greift Sabine Matthäus grundlegende lehr-lerntheoretische Fragen der Beziehung von Lehrstoffstrukturen, kognitiven Strukturen und didaktischen Strukturen (vgl. z. B. Niegemann/Treiber 1982) auf und macht sie für die Wirtschaftsdidaktik fruchtbar, wobei sie sich gegen eine rein abbilddidaktische Auffassung der curricularen Aufgabe von Lehrpersonen wendet, wie sie in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik seit langem kritisiert wird (vgl. hierzu z. B. Kaminski 2003 oder Kutscha 2014). Zugleich referenziert sie auf eine weitere zentrale Denkfigur der Wirtschaftsdidaktik, wie sie insbesondere von Reetz (1984; 2003; siehe auch Reetz/Tramm 2010) herausgestellt wurde, und wonach curriculare Entscheidungen unter dem Primat der Persönlichkeitsorientierung stets einen Ausgleich verschiedener Bezugsgrößen – nämlich der Wissenschaftsorientierung einerseits und der Situationsorientierung andererseits – erfordern.

2.2 Zum ganzheitlichen Charakter ökonomischer Lehrgegenstände

Eine weitere Beschäftigung mit den Spezifika ökonomischer Lehrgegenstände und eine Vertiefung des Aspektes der Ganzheitlichkeit nimmt Sabine Matthäus in ihrer Habilitationsschrift von 1985 vor. Wie im Titel dieser Schrift – „Untersuchungen zum ganzheitlichen Charakter ökonomischer Lehrgegenstände und Schlußfolgerungen [sic] für ihre fächerübergreifende Koordinierung bei der Ausbildung im Grundberuf Wirtschaftskaufleute“ – bereits anklingt, geht es hierbei vor allem um die Organisation und Abstimmung der Lehrinhalte. Wiederum orientiert an der Zielgröße der allseitigen Entfaltung und Entwicklung der Persönlichkeit (siehe vorangehenden Abschnitt) steht im Zentrum ihrer Analyse in dieser Arbeit die ganzheitliche Betrachtung verschiedener Teilbereiche des wirtschaftswissenschaftlichen Wissens, in diesem Fall der Fächergruppen „Politische Ökonomie, Betriebsökonomik und Rechnungsführung und Statistik“ (Matthäus 1985, 4).

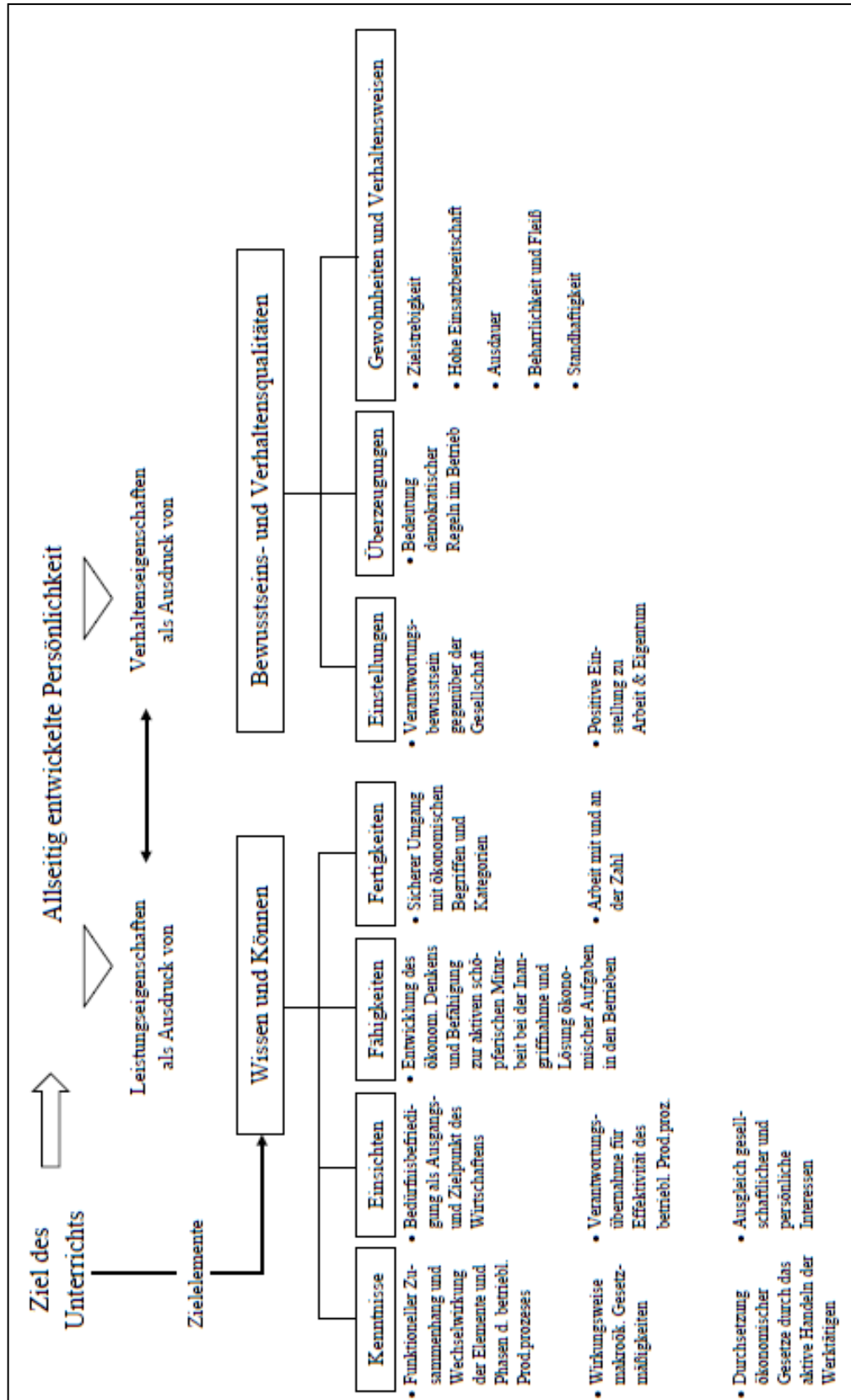


Abbildung 1: Operationalisierung der Zielkategorie „Allseitig gebildete Persönlichkeit“ (in Anlehnung an Matthäus 1978, 76).

Die Notwendigkeit einer unterrichtlichen Integration verschiedener Teilbereiche des wirtschaftswissenschaftlichen Wissens liegt nach Ansicht von Sabine Matthäus in der Besonderheit ökonomischer Lehrgegenstände begründet. „Dies betrifft vor allem die Merkmale:

- Komplexität und Verflochtenheit des ökonomischen Lehrstoffes und
- besondere Bedeutung und Kompliziertheit der Abstraktion im Prozeß [sic] der Auseinandersetzung mit dem Lehrstoff.

Diese Merkmale sind für die Koordinierung der ökonomischen Unterrichtsfächer von grundsätzlicher Relevanz, [...] weil die Aneignung und adäquate Widerspiegelung ökonomischer Prozesse und Erscheinungen im Bewußtsein [sic] nur durch die gegenseitige Verbindung und die Berücksichtigung des wechselseitigen Zusammenhangs dieser verwandten Fächergruppen erreicht wird.“ (Matthäus 1985, 76f.; vgl. hierzu auch Schink/Squarra 1982, 1991).

Besonders dringlich wird eine curriculare Integration ökonomischer Lehrgegenstände nach Auffassung von Sabine Matthäus vor dem Hintergrund gesellschaftlicher und wissenschaftlich-technischer Entwicklungen wie beispielsweise der zunehmenden Dynamisierung und Digitalisierung, und den daraus resultierenden veränderten Anforderungen im Tätigkeitsfeld von Kaufleuten. Um ökonomische Aufgaben- und Problemstellungen unter diesen Bedingungen angemessen begegnen zu können, muss bei den Lernenden „insbesondere die Fähigkeit entwickelt werden, ökonomisch zu denken und zu handeln, und die ökonomischen Prozesse schöpferisch zu durchdringen und mitzugestalten. Das setzt voraus, daß [sic] ökonomische Prozesse und Erscheinungen in ihrer Einheit von Wirtschafts- und Sozialpolitik sowie in ihrer untrennbaren Einheit von Politik und Ökonomie verstanden werden.“ (Matthäus 1985, 14). Den Grundgedanken der Ganzheitlichkeit in einer weiteren Ausprägung aufgreifend sollte dies nach Auffassung von Sabine Matthäus (1985, 50) so geschehen, dass „die Einheit von Zielkoordinierung, Koordinierung des Inhalts und Koordinierung im methodischen Vorgehen verkörpert [wird].“

Diesen Überlegungen entsprechend ist es Aufgabe der Fachdidaktik, Lehrkräfte darin zu unterstützen, die wechselseitigen, fachspezifischen Beziehungen und Verknüpfungen der Lehrinhalte aufzudecken und ihnen Empfehlungen dafür zu geben, wie diese durch geeignete Methoden und Medien im Unterricht greif- und sichtbar gemacht werden können. Wie Sabine Matthäus (1985, 124f.) weiter ausführt, sollten im Sinne einer ganzheitlichen Unterrichtskonzeption dabei unter anderem die folgenden Aspekte beachtet werden:

- Präzisierung der Bildungs- und Erziehungsziele aus der Sicht ihrer Einordnung in fächerübergreifende Zielstellungen zur Gewährleistung eines ökonomischen Gesamtwissens und -könnens.
- Strukturierung der Lehrinhalte gemäß ihrer inneren Logik sowie ihrer inhaltlichen Beziehungen und wechselseitigen Zusammenhänge zu anderen ökonomischen Inhaltsbereichen.
- Konzentration auf Knotenpunkte der fächerübergreifenden Koordinierung ökonomischer Lehrinhalte sowie methodische Abstimmung der einzusetzenden Unterrichtsmittel.

Diese Aspekte sind als Leitlinien der Unterrichtskonstruktion zu verstehen, welche Sabine Matthäus im Rahmen ihrer Habilitation in einem weiteren Schritt konkretisiert sowie mittels Lehrexperimenten erprobt und evaluiert.

Sabine Matthäus greift mit ihrer Forschungsarbeit zur integrativen Koordinierung von Unterrichtsfächern ein Thema auf, das nicht nur eine sehr lange Tradition im pädagogischen Diskurs hat (zur historischen Rekonstruktion vgl. Matthäus 1985, 30-35) sondern zugleich eine sehr hohe Aktualität für die Wirtschaftsdidaktik aufweist, wie nicht zuletzt die derzeit sehr kontrovers geführte Diskussion um das Schulfach „Wirtschaft“ (z. B. Institut für ökonomische Bildung 2015) zeigt. Von zentraler Bedeutung sind ihre Analysen zudem im Kontext der Diskussion um die systemische Einbettung der kaufmännischen Bildung als bislang „vernachlässigte Sinndimension“, wie sie kürzlich von Kremer, Tramm und Wilbers (2014) (wieder) angeregt wurde sowie vor dem Hintergrund der unter dem Stichwort „Industrie 4.0“ diskutierten Umwälzungen in der Arbeitswelt, welche eine massive Änderung der Anforderungen an Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer und entsprechende Anpassungen in der Aus- und Weiterbildung respektive der Organisation und Strukturierung von deren Lerninhalten erfordern (z. B. Gebhardt/Grimm/Neugebauer 2015).

2.3 Emotionales als Chance für nachhaltiges Lernen

In der letzten hier zu besprechenden Arbeit „Emotionales als Chance für nachhaltiges Lernen – eine qualitative Untersuchung an einer Produktionsschule“, die 2015 gemeinsam mit Steffi Badel publiziert wurde, wird der Aspekt der Ganzheitlichkeit vor allem im Hinblick auf seine prozessuale Dimension beleuchtet. Dabei gehen die beiden Autorinnen der Frage nach, „wie das ‚Emotionale‘ das nachhaltige Lernen im Sinne einer effizienten Informationsaufnahme und -bearbeitung fördert und somit Handlungsfähigkeit generieren kann.“ (Badel/Matthäus 2015, 236). Basierend auf der von Johann Heinrich Pestalozzi (1960, 468) geprägten Trias des Lernens mit „Kopf, Herz und Hand“ und ohne die Bedeutung des kognitiven Bereichs in Abrede stellen zu wollen, wenden sie sich damit gegen eine – unter anderem auch in Konsequenz der dramatischen PISA-Ergebnisse für Deutschland hervorgerufene – „dominante Wertschätzung kognitiver Funktionen [...]. Demgegenüber werden die emotionalen Dimensionen des Lernens eher vernachlässigt und vielleicht oft dem reinen Zufall überlassen.“ (Badel/Matthäus 2015, 236). Die Gefahren einer solchen Vereinseitigung liegen auf der Hand, denn wie die Autorinnen weiter ausführen, kann „[d]as Primat des Kognitiven gegenüber dem Emotionalen [...] ein Wertesystem etablieren, das zu Verengungen und zu einer Kanalisation führt, das abrechenbare und messbare rationale Leistungen überbewertet. Neuere Forschungen legen jedoch nahe, dass Emotionen im Lernprozess mitverantwortlich sind für den langfristigen Nutzen von Lernangeboten.“ (Ebenda).

Ausgehend von dieser Problemanalyse gehen die Autorinnen auf fünf Komponenten zur Beschreibung von Emotionen ein (nämlich: (1) Erlebenskomponente, (2) kognitive Komponente, (3) physiologische Komponente, (4) motivationale Komponente und (5) expressive Komponente) und spezifizieren ihre Überlegungen sodann auf Emotionen in Lern- und Arbeitsprozessen. Vor diesem Hintergrund stellen sie eine qualitative Interviewstudie vor,

welche an einer Berliner Produktionsschule durchgeführt wurde und bei der es um das emotionale Erleben von Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit Verhaltensauffälligen bzw. schwachen schulischen Leistungen geht. Sie stellen damit eine Gruppe von Lernenden in den Mittelpunkt ihrer Überlegungen, die einen besonderen individuellen Förderbedarf aufweisen. Gleichwohl geben ihre Analysen und Ergebnisse wesentliche Hinweise in Bezug auf allgemeingültige Bedingungen für nachhaltiges Lernen, wobei im hier diskutierten Zusammenhang der Ganzheitlichkeit ökonomischer Lehrgegenstände und deren nachhaltiger Aneignung vor allem zwei Aspekte von besonderer Bedeutung sind (vgl. Badel/Matthäus 2015, 5-8):

- (1) *Subjektive Bedeutsamkeit der Aneignungsgegenstände.* Nachhaltiges Lernen setzt voraus, dass Lernenden die Aneignungsgegenstände als subjektiv bedeutsam anerkennen und bewerten. Dies ist nach Ansicht der Autorinnen bei ökonomischen Lehrgegenständen schwieriger zu erreichen als etwa bei solchen aus den Unterrichtsfächern Kunst oder Musik. „So erscheinen beispielsweise wirtschafts-(berufliche) Inhalte für den Lernenden abstrakt, da sie der sinnlichen Anschauung nicht unmittelbar zugänglich sind. Zudem erschweren sie aufgrund komplexer und wechselseitiger Verflechtungen nicht nur die kognitive Informationsverarbeitung, sondern auch die Entwicklung emotionaler Bindungen. Lernen in diesem Bereich ist in der Regel mit einem hohen sprachlichen Aufwand verbunden. Nicht immer gelingt es aber, die didaktischen Möglichkeiten, die in der Sprache des Lehrenden liegen, auszuschöpfen und somit werden die emotionalen Einflüsse auf den Lernenden nicht in jedem Fall wirksam.“ (Badel/Matthäus 2015, 5f.).
- (2) *Situationsbezug des Lernens.* Wie die Autorinnen unter Bezugnahme auf Theorien des situierten Lernens (insb. Gerstenmaier & Mandl 2001) sowie handlungsregulationstheoretische (insb. Hacker & Sachse 2014) und berufspädagogische (insb. Kell 1989, 2008) Ansätze hervorheben, verweist „Nachhaltigkeit in Bezug auf die Lernergebnisse [...] auf deren Beständigkeit im Hinblick auf die Fähigkeit, zukünftige Handlungssituationen zu bewältigen. Dies kann ohne motivational-emotionale Begleitprozesse kaum gelingen.“ (Badel/Matthäus 2015, 6). Für nachhaltiges Lernen ist es damit unabdingbar, eine für die Lernenden auch subjektiv erkennbare Verknüpfung der Lernsituation mit der Handlungssituation aus ihrer (persönlichen oder beruflichen) Lebenswelt herzustellen – ein Aspekt, den Sabine Matthäus wie im Abschnitt 2.1 dargelegt bereits in ihrer Dissertation mit Blick auf die normative Orientierung des Lernens und Lehrens im Bereich der Ökonomie betont hat und nun mit Blick auf die Gestaltung geeigneter Lernangebote wieder aufgreift.

Die Bedeutung nicht-kognitiver Faktoren in Lern- und Leistungssituationen wird zunehmend auch im internationalen Kontext anerkannt (vgl. z. B. den von der OECD in Auftrag gegebene Report von Kautz et al. 2015).

3 Ganzheitlichkeit in der finanziellen Allgemeinbildung: Das Projekt „Fit for Finance“

Legt man die vorangehend exemplarisch skizzierten fachdidaktischen Überlegungen von Sabine Matthäus zugrunde, so lassen sich insbesondere drei Aspekte von Ganzheitlichkeit ökonomischer Lehrgegenstände herauskristallisieren:

- (1) Ganzheitlichkeit im Hinblick auf die normative Orientierung des Lernens und Lehrens ökonomischer Gegenstände.
- (2) Ganzheitlichkeit im Hinblick auf die Ziele und Inhalte des Lernens und Lehrens ökonomischer Gegenstände.
- (3) Ganzheitlichkeit im Hinblick auf die Verbindung von kognitiven und motivational-emotionalen Facetten im Prozess des Lernens und Lehrens ökonomischer Gegenstände.

Diese Aspekte von Ganzheitlichkeit finden sich auch im nun darzustellenden Projekt „Fit for Finance“ wieder, welches in diesem Abschnitt zusammenfassend dargestellt werden soll. Hierzu werde ich zunächst den Problemhintergrund, die Zielsetzung sowie das Forschungsdesign dieses Projekts skizzieren (Abschnitt 3.1) und sodann ausführen, wie die zuvor genannten Aspekte von Ganzheitlichkeit im Projekt konkretisiert wurden (Abschnitt 3.2).

3.1 Problemhintergrund, Zielsetzung und Forschungsdesign des Projekts „Fit for Finance“

Der Fähigkeit, adäquat mit Geld und Finanzthemen umzugehen, wird derzeit in der öffentlichen Diskussion unter variierenden Bezeichnungen wie finanzielle Allgemeinbildung, Financial Literacy oder Finanzkompetenz ein hoher Stellenwert beigemessen. Geld- und finanzbezogene Problem- und Aufgabenstellungen betreffen zunehmend nicht nur Personen, die beruflich im Finanzwesen tätig sind, sondern erlangen im Alltag aller Menschen eine immer größere Bedeutung mit weitreichenden Folgen für das individuelle und gesamtwirtschaftliche Wohlergehen. Neben den Erschütterungen der weltweiten Wirtschafts- und Finanzkrise sowie der Zunahme der öffentlichen ebenso wie der privaten Verschuldung in vielen europäischen Ländern wird der Bedeutungszuwachs dieser Thematik auf das Zusammenwirken einer Reihe von sozio-ökonomischen Entwicklungstendenzen wie beispielsweise dem demographischen Wandel, dem Trend zur Individualisierung von Lebensentwürfen sowie dem zunehmenden Rückzug des Staates aus den sozialen Sicherungssystemen zurückgeführt (vgl. hierzu detaillierter z. B. Aprea 2014 sowie Leumann/Aprea 2016). Unter den gegenwärtigen Bedingungen sind mit dem Gegenstandsbereich „Geld und Finanzen“ zudem Orientierungsleistungen verbunden, die weit über eine rein ökonomische Betrachtungsweise hinausgehen. So muss das Verständnis von Finanzthemen in Zeiten eines immer stärker in die außerökonomische Sphäre ausstrahlenden Finanzsystems als einer der zentralen Bestandteile der politischen Bildung in der Demokratie wie auch als ein wesentlicher Bestimmungsfaktor für die Möglichkeiten zur gesellschaftlichen Teilhabe angesehen werden (z. B. Davies 2015).

Nimmt man die hier skizzierten Entwicklungen in den Blick, so ist davon auszugehen, dass mit ihnen Anforderungen verbunden sind, die sich nicht mehr allein durch familiäre Sozialisation und Alltagserfahrungen bewältigen lassen, sondern systematisch organisierte und entsprechend institutionalisierte Lern- und Entwicklungsprozesse erfordern. Dies wiederum setzt die Verfügbarkeit einer pädagogisch begründeten Konzeptualisierung von finanzieller Allgemeinbildung voraus, welche sich nach hier vertretener Auffassung aufgrund der Vielschichtigkeit, Komplexität und Unvorhersehbarkeit des betrachteten Gegenstandsbereichs nicht in einer rein instrumentellen Anpassung an die Anforderungen erschöpfen darf, sondern ebenso ein gestalterisches, kritisches, innovatives und vor allem subjektives, auf die jeweilige Persönlichkeit orientiertes Moment umfassen sollte (vgl. hierzu z. B. Biesta 2010).

Die Entwicklung einer solchen Konzeptualisierung hatte sich das Projekt „Fit for Finance“ zum Ziel gesetzt, welches von Mai 2013 bis April 2015 in Kooperation des Dachverbands der Schweizer Lehrpersonen an beruflichen Schulen (BCH|FPS), dem Eidgenössischen Hochschulinstitut für Berufsbildung (EHB IFFP IUFFP) und der unabhängigen Unternehmensberatung Primecoach AG durchgeführt und vom Schweizer Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI) finanziell gefördert wurde. Dabei wurden insbesondere Jugendliche und junge Erwachsene in der beruflichen Bildung in den Blick genommen. Diese Zielgruppe ist in den deutschsprachigen Ländern nicht nur zahlenmäßig von Bedeutung, sondern legt mit Blick auf die finanzielle Allgemeinbildung aus weiteren Gründen einen Handlungsbedarf nahe: Auszubildende stehen aufgrund ihres Ausbildungsgehalts an der Schwelle zur finanziellen Autonomie und sehen sich damit unmittelbar mit der Notwendigkeit konfrontiert, kompetent mit ihren finanziellen Mitteln sowie weiteren finanzbezogenen Fragestellungen umzugehen. Nach Beendigung ihrer Ausbildung müssen sie sich zudem in einem teils unübersichtlichen und in ständigem Wandel befindlichen Arbeitsmarkt zurecht finden, für den sie – im übertragenen wie im wörtlichen Sinne (nämlich bei Einmündung in die Selbstständigkeit) – unternehmerische und speziell finanzbezogene Fähigkeiten benötigen. Gleichzeitig sind die Versuchungen für Jugendliche und junge Erwachsene in dieser Zielgruppe besonders groß, etwa in Form von indirekten Konsumentenkrediten wie z. B. Dispositionskredite beim Girokonto oder „Handy-Konsum“ auf Pump. Zumindest für den Kontext der beruflichen Bildung in der Schweiz beinhalten die Lehrpläne der finanziellen Allgemeinbildung zuzuordnende Ziele und Inhalte, nämlich im so genannten Allgemeinbildenden Unterricht (ABU) (vgl. Aprea/Leumann 2013). Es liegen bislang jedoch keine didaktischen Leitlinien vor, wie diese curricularen Regelungen effektiv im Unterricht implementiert werden können.

An dieser Stelle setzt das Projekt „Fit for Finance“ an, dessen Forschungsdesign sich am methodologischen Modell des „Design-Based Research“ (vgl. z. B. Aprea 2013) orientierte. Auf der Basis einer intensiven Literaturanalyse (vgl. z. B. Aprea 2014) und einer Analyse der einschlägigen Curricula (vgl. Aprea/Leumann 2013) sah das Design zwei empirisch orientierte Projektphasen vor.

In einer ersten Projektphase von Mai bis Dezember 2013 wurde zunächst der Status quo der finanziellen Allgemeinbildung an schweizerischen Berufsschulen mittels schriftlicher und mündlicher Befragungen erhoben. Hierzu wurde eine Online-Erhebung durchgeführt, bei der

rund 200 Lehrpersonen des Allgemeinbildenden Unterrichts an beruflichen Schulen aus allen Schweizer Kantonen unter anderem nach besonderen Schwierigkeiten und Herausforderungen bei den Lernenden ihrer Zielgruppe in Bezug auf Themen der finanziellen Allgemeinbildung befragt wurden. Mit ausgewählten Lehrpersonen wurden zudem Interviews geführt (vgl. Leumann/Aprea 2016).

In der zweiten, im Januar 2014 gestarteten Phase wurden gemeinsam mit einem Team von vier Berufsschullehrpersonen exemplarische Lehr-Lern-Sequenzen zur Förderung der finanziellen Allgemeinbildung im Umfang von circa sechs bis acht Unterrichtsstunden entworfen, welche die hier vorzustellenden Konzeptualisierungsüberlegungen in den Allgemeinbildenden Unterricht für Klassen der Ausbildungsberufe „Friseurinnen und Friseure“ sowie „Automobilmechaniker/innen“ inkorporierten. Diese Sequenzen wurden im Laufe des Schuljahres 2014/2015 erprobt und evaluiert. Zusammen mit den Ergebnissen des Literaturreviews und der Curriculumanalyse wurden diese Erfahrungen in Form eines didaktischen Leitfadens für Lehrkräfte des Allgemeinbildenden Unterrichts an berufsbildenden Schulen dokumentiert (vgl. hierzu auch <http://www.financial-literacy.fit/>).

3.2 Konkretisierung der Aspekte von Ganzheitlichkeit im Projekt „Fit for Finance“

Die oben genannten Aspekte von Ganzheitlichkeit wurden im Projekt „Fit for Finance“ folgendermaßen berücksichtigt:

(1) *Ganzheitlichkeit im Hinblick auf die normative Orientierung des Lernens und Lehrens ökonomischer Gegenstände.* Dieser Aspekt findet sich im Projekt „Fit for Finance“ insbesondere bei dessen theoretischen Fundierung wieder, welche sich vorrangig auf zwei Komponenten stützt (vgl. Aprea 2014), nämlich (i) eine umfassende Perspektive und (2) eine bildungstheoretische Verankerung der finanziellen Allgemeinbildung:

- (i) Die umfassende Perspektive auf die finanzielle Allgemeinbildung orientiert sich am Leitbild des mündigen Wirtschaftsbürgers bzw. der mündigen Wirtschaftsbürgerin. Bei dieser Perspektive wird neben persönlichen Finanzentscheidungen auch deren Einbettung in den systemischen (d. h. auch sozio-ökonomischen und kulturellen) Gesamtkontext in den Blick genommen. Dies umfasst zum Beispiel die Rolle des Staates bei der Geldpolitik inklusive der Regulierung von Finanzmärkten ebenso wie die Einflüsse internationaler Verflechtungen. Bürgerinnen und Bürger sollen folglich nicht nur als Konsumentinnen und Konsumenten, sondern auch als Mitgestalterinnen und Mitgestalter institutioneller Rahmenbedingungen angesprochen und somit zur Teilhabe und Mitwirkung an der Gestaltung eines demokratiekompatiblen Wirtschafts- und Finanzsystems befähigt werden (vgl. zur Herleitung dieser Perspektive auch Aprea et al. 2015). Es wird außerdem berücksichtigt, dass persönliche Finanzentscheidungen nicht ausschließlich kognitiv geprägt sind, sondern dass Einstellungen (z. B. zu Geld, vgl. Barry 2014) und weitere motivational-emotionale Aspekte (z. B. die Fähigkeit zu Belohnungsaufschub, vgl. Wuttke/Aprea 2014) ebenfalls eine wichtige Rolle spielen.

- (ii) Zur bildungstheoretischen Verankerung der finanziellen Allgemeinbildung wird unter anderem zurückgegriffen auf (a) das Allgemeinbildungskonzept von Wolfgang Klafki und (b) bildungsgangtheoretische Impulse.

Das Allgemeinbildungskonzept von Wolfgang Klafki verfolgt eine normative Perspektive, welche die Befähigung zur Selbstbestimmung über die persönlichen Lebensbeziehungen und Sinndeutungen mit der Fähigkeit zur Mitbestimmung als Möglichkeit und Verantwortung für die Gestaltung der kulturellen, gesellschaftlichen und politischen Verhältnisse verbindet (z. B. Klafki, 2007). Allgemeinbildung erfolgt „in der Aneignung der die Menschen gemeinsam angehenden Frage- und Problemstellungen ihrer geschichtlich gewordenen Gegenwart und der sich abzeichnenden Zukunft und in der Auseinandersetzung mit diesen gemeinsamen Aufgaben, Problemen, Gefahren, Möglichkeiten“. (Klafki 1993, 28). Abkürzend spricht Klafki in diesem Zusammenhang von der Konzentration auf die so genannten epochaltypischen Schlüsselprobleme der Gegenwart und der (vermuteten) Zukunft. Das Lernen anhand von epochaltypischen Schlüsselproblemen erfolgt exemplarisch, wobei Klafki auch das Erfordernis eines pluralistischen und multiperspektivischen Zugangs sowie einer emanzipatorischen Orientierung betont. Schließlich plädiert er für eine ganzheitliche, über die rein kognitive Dimension hinausgehende Förderung menschlicher Dispositionen, die neben Werthaltungen und Einstellungen auch emotionale und motivationale Aspekte umfasst (Klafki 2007, 69f.). Der Ansatz ermöglicht es damit, die im vorherigen Punkt dargelegte umfassende Konzeptualisierung der finanziellen Allgemeinbildung in einen bildungstheoretischen Rahmen zu stellen und um für Bildungsprozesse wesentliche Aspekte zu ergänzen. Allerdings bedarf es im Hinblick auf die Frage nach der Gestaltung entsprechender Lernangebote noch weiterer Präzisierungen, die sich unter anderem aus der Bildungsgangtheorie bzw. Bildungsgangdidaktik gewinnen lassen (z. B. Terhart 2008).

Beim bildungsgangtheoretischen Ansatz rücken die Prozesse der Entwicklung, der Kompetenzerfaltung und des Identitätsaufbaus im Kontext der Institution Schule in den Fokus der Betrachtung. Eine wesentliche Rolle spielt hierbei das Konzept der Entwicklungsaufgaben (z. B. Trautmann 2004), welches ursprünglich auf die entwicklungspsychologischen Arbeiten von Robert J. Havighurst (1972) zurückgeht. Dieses Konzept basiert auf der Idee, dass Entwicklung als Lernprozess aufgefasst werden kann, der sich über die gesamte Lebensspanne erstreckt und im Kontext realer Anforderungen zum Erwerb der für die Aufgabenbewältigung erforderlichen psychischen Dispositionen (z. B. Wissen und Können, Einstellungen, Interessen) sowie zum Aufbau von Identität führt. Entwicklungsaufgaben spiegeln dabei die gesellschaftlich determinierten Anforderungen wider, müssen aber von den Lernenden je individuell angenommen und in konkrete Verhaltensweisen umgesetzt werden (Oerter/Dreher 2008, 279f.). Sie stehen als solche zwischen den gesellschaftlichen Anforderungen und der individuellen Entwicklung. Gemäß Hurrelmann (2012, 79f.) können vier interdependente Komplexe von Entwicklungsaufgaben unterschieden

werden: Neben „Qualifizieren“ und „Binden“ umfassen diese die im hier betrachteten Kontext relevanten Entwicklungsaufgaben „Wirtschaften“ (verstanden als Aufgabe, Fähigkeiten zum souveränen Umgang mit Wirtschafts-, Freizeit-, Konsum- und Medienangeboten zu entwickeln und mit Geld umzugehen) sowie „Partizipieren“ (verstanden als Aufgabe, ein Werte- und Normensystem zu entwickeln, um eigene Interessen durchzusetzen und das Gemeinwesen politisch mit gestalten zu können).

- (2) *Ganzheitlichkeit im Hinblick auf die Ziele und Inhalte des Lernens und Lehrens ökonomischer Gegenstände.* Rekurrierend auf die unter Punkt (1) dargelegten Ansätze liegt dem Projekt „Fit for Finance“ eine ganzheitlich orientierte Zielsetzung zugrunde, die wir als „finanzielle Handlungsfähigkeit“ bezeichnen. Im Sinne einer Arbeitsdefinition verstehen wir hierunter ein Handlungspotential, welches die Lernenden befähigen soll (a) zur adäquaten Planung, Umsetzung und Kontrolle individueller finanzieller Entscheidungen sowie (b) zur Urteilsfindung und kritischen Reflexion im relationalen und systemischen (Finanz-)Kontext. Dieses Potential beruht auf der Aktivierung und dem Zusammenwirken psychischer Dispositionen (insb. Wissen, Können, Motivationen, Emotionen, Einstellungen, Werthaltungen) (vgl. Aprea 2014). Zur weiteren Operationalisierung dieser Zielsetzung wurde gemeinsam mit den vier Lehrpersonen entschieden, welche Bereiche aus den Aufgaben- und Problemfeldern der finanziellen Allgemeinbildung bei der Gestaltung der Lehr-Lern-Sequenzen als Entwicklungsaufgaben für die Lernenden weiter berücksichtigt und ausgearbeitet werden sollten. Mit Blick auf die Lebenslinie der Auszubildenden fiel diese Wahl auf die folgenden Handlungsfelder: (1) Die eigene finanzielle Situation angemessen einschätzen; (2) Alltägliche Geld- und Finanzgeschäfte tätigen; (3) größere Finanzentscheidung (z. B. Führerscheinprüfung oder Autokauf) treffen und (4) Finanzielle Vorsorge für einen mittelfristigen Planungshorizont treffen. Im Sinne einer domänenspezifischen Aufgabenanalyse (Aprea/Ebner/Müller 2010) wurden für jedes dieser Handlungsfelder Teilaufgaben bzw. Problemaspekte modelliert, und es wurden Bezüge zum systemischen Kontext ermittelt. Des Weiteren wurde weiter ausdifferenziert, welche kognitiven und nicht-kognitiven Dispositionen erforderlich sind, um die jeweiligen Aufgabenstellungen zu bewältigen. Diese Analyseschritte sind in Auszügen am Beispiel der Entwicklungsaufgabe „Die eigene finanzielle Situation angemessen einschätzen“ in Tabelle 1 veranschaulicht.
- (3) *Ganzheitlichkeit im Hinblick auf die Verbindung von kognitiven und motivational-emotionalen Facetten im Prozess des Lernens und Lehrens ökonomischer Gegenstände.* Ähnlich wie im Zusammenhang mit dem Beitrag von Badel/Matthäus (2015) erörtert, wurden die vier Lehrpersonen in Abstimmung mit dem Forschungsteam gebeten, für die zuvor dargelegten Lernziele bzw. Lerninhalte Unterrichtssequenzen dergestalt zu entwerfen, dass (unter anderem) die didaktischen Prinzipien „subjektive Bedeutsamkeit der Aneignungsgegenstände unterstützen“ und „Situationsbezug des Lernens herstellen“ umgesetzt werden.

Tabelle 1: **Beispiel für eine domänenspezifische Aufgabenanalyse (vgl. Aprea 2014, 84)**

Themenbereich 1 1: Die eigene finanzielle Situation einschätzen (alltägliche Finanzplanung)			
Situationen/ Aufgaben	Kognitive Dispositionen „Personal Finance“	Nicht-kognitive Dispositionen „Personal Finance“	Bezüge zum systemischen Kontext
<ul style="list-style-type: none"> Eigene Bedürfnisse, Wünsche, Erwartungen bewusst machen Nettolohn ermitteln Ausgaben ermitteln (einschliesslich Miete, Steuern, Krankenkasse, sonstige Sozialabgaben) Budget erstellen, einschätzen und bewerten Budget kontrollieren ... 	<ul style="list-style-type: none"> Abkürzungen (ALV, EO, etc.): Was bedeuten diese? Lebensrisiken Unterschied Brutto- und Nettolohn Möglichkeiten einer Einkommenserhöhung Unterschied variable und fixe Kosten Schema Eingaben und Ausgabenrechnung Prozentrechnen und Zinsrechnen Vorausschauendes Denken Systematisches Vorgehen ... 	<ul style="list-style-type: none"> Was erwarte ich von meinem Leben, was ist ein gutes Leben? Welches Wertesystem liegt meinen Planungen zu Grunde? Wie viel Konsum brauche ich? Welche Rolle spielen Geld und Konsum in meinem Leben? Welche Rolle spielen Geld und Konsum in meinem Umfeld? Welche Zeitpräferenzen habe ich? Welche Einstellung habe ich zu Schulden und Kredit? Kann ich meine Bedürfnisse aufschieben? ... 	<ul style="list-style-type: none"> Staatshaushalt / öffentliches Budget Sinn und Zweck von Steuern und sozialer Sicherung Besteuerungssystem Steuergerechtigkeit System der sozialen Sicherung (ggf. auch Alternativsysteme; inklusive ihrer historischen Entwicklung) Rolle des Sozialstaates (wie viel Sicherheit ist sinnvoll/nötig) Lohngerechtigkeit Armut und Working Poor ...

Beispielsweise sah eine Sequenz zur Aufgabenfacette „Die eigene finanzielle Situation angemessen einschätzen“ für die Umsetzung des ersten Prinzips als Unterrichtseinstieg ein Gedankenexperiment vor, bei dem die Lernenden gebeten werden, sich zunächst jeder für sich vorzustellen, sie bekämen 10.000 CHF geschenkt. Sie wurden aufgefordert, dieses Geld auf verschiedene vorgegebene Positionen (z.B. Geschenke kaufen, für ein Haus sparen, Ferien machen) aufzuteilen und sich mit ihrem Banknachbarn über ihre Wahlentscheidungen auszutauschen. Anschließend wurden ihnen ausgewählte Ergebnisse aus dem Credit Suisse Jugendbarometer 2013 (<https://www.credit-suisse.com/ch/de/news-and-expertise/publications/bulletin/barometer/youth-barometer/2013.html>) ausgehändigt, bei dem die gleiche Frage jeweils rund 1000 Jugendlichen im Alter zwischen 16 und 25 Jahren in der Schweiz, in den USA, in Brasilien und Singapur gestellt wurde. Die Lernenden wurden entsprechend der vier Länder auf vier thementeilige Gruppen aufgeteilt und erhielten den Auftrag, zunächst jeder für sich ihre eigenen Wahlentscheidungen mit den Ergebnissen eines Landes zu vergleichen und im Anschluss mit den anderen Gruppenmitgliedern im Hinblick auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede sowie möglich Gründe dafür zu diskutieren. Die Ergebnisse der Gruppenarbeiten wurden abschließend plenar diskutiert.

Der Situationsbezug des Lernens wurde dadurch berücksichtigt, dass die Aufgaben- und Problemfelder der finanziellen Allgemeinbildung durch das Medium authentischer Lernaufgaben in den Unterricht eingebracht werden. In Fortführung der oben skizzierten Unterrichtssequenz zur Aufgabenfacette „Die eigene finanzielle Situation angemessen einschätzen“ wurden beispielsweise die Materialien der Berner Schuldenberatung (<http://www.firstbudget.ch>) genutzt, in denen Budgetfragen anhand der Fallbeschreibungen der 16-jährigen Lena und des 20-jährigen Luca thematisiert werden. Um den Transfer der Lerninhalte anzuregen, wurden die Lernenden im Anschluss an die Fallbearbeitungen dazu aufgefordert, ihr eigenes Budget über den Ablauf eines Monats, eines Quartals und eines Halbjahres zu erstellen und zu kontrollieren. Besonders thematisiert wurde in diesem Zusammenhang die Berücksichtigung von Rücklagen für die Bezahlung der Einkommenssteuer, die in der Schweiz gesamthaft am Jahresende erfolgt und daher ein häufiges Verschuldungsrisiko darstellt. Zugleich wurde das Thema Steuern genutzt, um eine Brücke zu Fragen der Budgetierung und des Haushaltes des Staates zu schlagen. Dabei wurde vor allem auf unterschiedliche Entscheidungslogiken der Mikro- und Makroebene eingegangen, da diese Unterschiede empirischen Befunden zufolge (z.B. Aprea 2015) bei Lernenden häufig zu Fehlvorstellungen führen. (Für eine ausführlichere Darstellung dieser Beispiele vgl. Aprea 2014; für weitere Beispiele siehe außerdem <http://www.financial-literacy.fit>).

4 Fazit und Ausblick

Auf der Basis von fachdidaktischen Überlegungen aus ausgewählten Forschungsarbeiten von Sabine Matthäus wurden in diesem Beitrag drei Aspekte der Ganzheitlichkeit ökonomischer Lehrgegenstände herausgearbeitet und an einem Beispiel aus dem Bereich der finanziellen Allgemeinbildung, dem Projekt „Fit for Finance“, illustriert. Im Einzelnen handelt es sich dabei um (1) Ganzheitlichkeit im Hinblick auf die normative Orientierung, (2) die Ziele und Inhalte sowie (3) die Verbindung von kognitiven und motivational-emotionalen Facetten im Prozess des Lernens und Lehrens ökonomischer Gegenstände.

Wie nicht nur die empirischen Befunde der Forschungsarbeiten unserer Jubilarin zeigen (vgl. Matthäus 1978, 1985 sowie Badel/Matthäus 2015), sondern auch jene aus dem Projekt „Fit for Finance“ nahelegen, kann davon ausgegangen werden, dass die Berücksichtigung der verschiedenen Aspekte von Ganzheitlichkeit für das Lernen und Lehren ökonomischer Gegenstände notwendig und effektiv ist. So zeigte sich etwa in den Ergebnissen der Befragung aus der ersten Projektphase, dass es gerade die Verbindung von persönlichen Finanzentscheidungen zum ökonomischen und gesellschaftlichen Gesamtkontext ist, deren Verständnis den Lernenden aus Sicht der befragten Lehrpersonen besondere Verständnisprobleme bereitet und daher bei der Gestaltung von Lehr-Lern-Sequenzen berücksichtigt werden sollte. Ebenso fällt es den Berufsfachschülerinnen und -schülern schwer, den Bezug von Inhalten der finanziellen Allgemeinbildung zu ihrem Alltag zu knüpfen. Als schwierig wurde ferner auch die Reflexion des eigenen Entscheidungsverhaltens angesehen, was als Hinweis auf die Bedeutung motivational-emotionaler Faktoren angesehen werden kann. Überdies konnte durch die formative

Evaluation der Unterrichtssequenzen im Projekt „Fit for Finance“ demonstriert werden, dass sich mit dem hier vorgestellten, auf einem ganzheitlichen Ansatz beruhenden didaktischen Konzept das auf finanzielle Handlungsfähigkeit abzielende Lernen von Auszubildenden adäquat unterstützen lässt. (Für eine umfanglichere Darstellung der Ergebnisse der Bestandsaufnahme vgl. z. B. Aprea/Leumann/Gerber 2014).

Gleichwohl sind weitere Forschungsarbeiten erforderlich, um das hier vorgestellte Konzept abzusichern und fortzuentwickeln. Neben dem Scaling-up und der summativen Evaluation der vorhandenen Unterrichtssequenzen ist dabei beispielsweise an eine Adaptionen für andere Themengebiete der ökonomischen Bildung zu denken. Ebenso ist die Entwicklung, Erprobung und Evaluation entsprechender Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen für Lehrpersonen zukünftig in den Blick zu nehmen.

Literatur

Aprea, C. (2015): Secondary school students' informal conceptions of complex economic phenomena: Findings and implications for the design of formal curricula and instruction. In: International Journal of Educational Research, 69, 12-22.

Aprea, C./Wuttke, E./Leumann, S./Heumann, M. (2015): Kompetenzfacetten von Financial Literacy: Sichtweisen verschiedener Akteure. In: Seifried, J./Seeber, S./Ziegler, B. (Hrsg.): Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2015. Schriftenreihe der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Opladen, 11-34.

Aprea, C. (2014): Finanzielle Allgemeinbildung: Entwurf einer bildungstheoretisch verankerten Konzeptualisierung. In: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften, 5 (2), 68-89.

Aprea, C./Leumann, S./Gerber, C. (2014). Finanzielle Allgemeinbildung bei Berufslernenden. In: Soziale Sicherheit, 22-24.

Aprea, C. (2013): Lehr-Lernforschung als Grundlage der Didaktik beruflicher Bildung. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 24, 1-22. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe24/aprea_bwpat24.pdf (15.05.2016).

Aprea, C./Leumann, S. (2013): Curricular Conceptions of Financial Literacy: The Case of Swiss VET Curricula. Präsentation im Rahmen des Symposiums “Investigating Conceptions, Facets and Internal Prerequisites of Financial Literacy” an der 15. Biennial EARLI Conference, 27 - 30 August, München.

Aprea, C./Ebner, H. G./Müller, W. (2010): „Ja mach nur einen Plan ...“ – Entwicklung und Erprobung eines heuristischen Ansatzes zur Planung kompetenzorientierter wirtschaftsberuflicher Lehr-Lern-Arrangements. In: Wirtschaft und Erziehung, H. 4, 91-99.

Badel, S./Matthäus, S. (2015): Emotionales als Chance für nachhaltiges Lernen – eine qualitative Untersuchung an einer Produktionsschule. In: Rausch, A. et al. (Hrsg.): Konzepte und Ergebnisse ausgewählter Forschungsfelder der beruflichen Bildung: Festschrift für Detlef Sembill. Baltmannsweiler, 235-253.

- Barry, D. (2014): Die Einstellung zu Geld bei jungen Erwachsenen. Wiesbaden.
- Baumert, J./Kunter, M./Blum, W./Brunner, M./Voss, T./Jordan, A. et al. (2010). Teachers' mathematical knowledge, cognitive activation in the classroom, and student progress. In: American Educational Research Journal, 47 (1), 133-180.
- Berliner, D. C. (2001): Learning about and learning from expert teachers. In: International Journal of Educational Research, 35, 463-482.
- Biesta, G. J. J. (2010): Good education in an age of measurement. Boulder, CO.
- Blankertz, H. (1986) (Hrsg.): Lernen und Kompetenzentwicklung in der Sekundarstufe II. Abschlussbericht der Wissenschaftlichen Begleitung Kollegstufe NW (Teil 1 und 2). Soest.
- Bromme, R. (1995): Was ist „pedagogical content knowledge“? Kritische Anmerkungen zu einem fruchtbaren Forschungsprogramm. In: Hopmann, S./Riquarts, K. (Hrsg.): Didaktik und/oder Curriculum. Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft 33. Weinheim, 105-115.
- Davies, P. (2015): Towards a Framework for Financial Literacy in the Context of Democracy. In: Journal of Curriculum Studies, 47 (2), 300-316.
- Gebhardt, J./Grimm, A./Neugebauer, L. M. (2015): Entwicklungen 4.0 – Ausblicke auf zukünftige Anforderungen an und Auswirkungen auf Arbeit und Ausbildung. In: Journal of Technical Education, 3 (2), 45-61.
- Gerstenmaier, J./Mandl, H. (2001): Methodologie und Empirie zum situierten Lernen. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 23 (3), 453-470.
- Greeno, J. (1998): The situativity of knowing, learning, and research. In: American Psychologist, 53, 5-26.
- Hacker, W./Sachse, P. (2014): Allgemeine Arbeitspsychologie. Psychische Regulation von Tätigkeiten. 3. Vollst. überarb. Aufl. Göttingen.
- Havighurst, R. J. (1972) (zuerst 1948): Developmental Tasks and Education. New York.
- Hurrelmann, K. (2012): Sozialisation. Weinheim.
- Institut für ökonomische Bildung (IÖB) (2015): Standpunkt: Die Zeit und FAZ thematisieren Notwendigkeit ökonomischer Bildung. Online: <http://www.ioeb.de/standpunkte> (14.04.2016).
- Kaminski, H. (2003): Zum Verhältnis von Fachwissenschaft und Fachdidaktik in der ökonomischen Bildung – Aspekte von Interdisziplinarität aus der Sicht der Ökonomik. In: Kaiser, F.-J./Kaminski, H. (Hrsg.): Wirtschaftsdidaktik. Bad Heilbrunn, 41-76.
- Kautz, T./Heckman, J. J./Diris, R./ter Weel, B./Borghans, L. (2015): Forstering and measuring skills: Improving cognitive and non-cognitive skills to promote life success. Paris: OECD.
- Kell, A. (1989): Berufspädagogische Überlegungen zu den Beziehungen zwischen Lernen und Arbeiten. In: Kell, A./Lipsmeier, A. (Hrsg.): Lernen und Arbeiten. Stuttgart, 9-25.

Kell, A. (2008): Systemische Umwelt deutscher Produktionsschulen. In: Gentner, C./Bojanowski, A./Wergin, C. (Hrsg.): Kurs finden. Junge Menschen auf dem Weg ins Leben: Produktionsschulen in Mecklenburg-Vorpommern. Münster, 189-203.

Klafki, W. (1993): Allgemeinbildung heute. In: Pädagogische Welt 47 (3), 28-33.

Klafki, W. (2007): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. 6., neu ausgestattete Aufl. Weinheim.

Kremer, H.-H./Tramm, T./Wilbers, K. (Hrsg.) (2014): Kaufmännische Bildung? Sondierungen zu einer vernachlässigten Sinndimension. Berlin.

Krüger, D./Parchmann, I./Schecker, H. (2014) (Hrsg.): Methoden in der naturwissenschafts-didaktischen Forschung. Wiesbaden.

Kutscha, G. (2014): Ökonomie an Gymnasien unter dem Anspruch des Bildungsprinzips – Diskursgeschichtlicher Rückblick und Zielperspektiven für die sozio-ökonomische Bildung. In: Fischer, A./Zurstrassen, B. (Hrsg.): Sozio-ökonomische Bildung. Bonn, 63-80.

Leumann, S./Aprea, C. (2016): Financial Literacy aus Sicht von Lehrpersonen an beruflichen Schulen in der Schweiz: Eine Mixed-Methods-Studie zu deren domänenspezifischen Vorstellungen. In: Zeitschrift für ökonomische Bildung, H. 04, 36-64.

Matthäus, S. (1978): Das Verhältnis von Wissenschafts- und Lehrstoffstruktur dargestellt an der betriebsökonomischen Ausbildung sozialistischer Wirtschaftskaufleute – ein Beitrag zur Intensivierung ökonomischer Bildung und Erziehung. Berlin.

Matthäus, S. (1985): Untersuchungen zum ganzheitlichen Charakter ökonomischer Lehrgegenstände und Schlußfolgerungen für ihre fachübergreifende Koordinierung bei der Ausbildung im Grundberuf Wirtschaftskaufmann. Berlin.

Niegemann, H. M./Treiber, B. (1982): Lehrstoffstrukturen, Kognitive Strukturen, Didaktische Strukturen. In: Treiber, B./Weiner, F. E (Hrsg.): Lehr-Lern-Forschung: Ein Überblick in Einzeldarstellungen. München, 37-65.

Oerter, R./Dreher, E. (2008) Jugendalter. In: Oerter, R./Montada, L. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. 6., vollst. Überarb. Aufl. Weinheim, 271-332.

Pestalozzi, J. H. (1960): Sämtliche Werke, 6. Band. Lienhard und Gertrud, bearbeitet von Emanuel Dejung. Zürich.

Reetz, L. (1984): Wirtschaftsdidaktik – Eine Einführung in die Theorie und Praxis wirtschaftsberufliche Curriculumentwicklung und Unterrichtsgestaltung. Bad Heilbrunn.

Reetz, L. (2003): Prinzipien der Ermittlung, Auswahl und Begründung relevanter Lernziele und Inhalte. In: Kaiser, F.-J./Kaminski, H. (Hrsg.): Wirtschaftsdidaktik. Bad Heilbrunn, 99-124.

Reiss, K./Ufer, S. (2010): Fachdidaktische Forschung im Rahmen der Bildungsforschung. Eine Diskussion wesentlicher Aspekte am Beispiel der Mathematikdidaktik. In: Tippelt, R./Schmidt, B. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung, 3., durchges. Aufl. Wiesbaden, 199-213.

Renkl, A. (2010): Lehren und Lernen. In: Tippelt, R./Schmidt, B. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung, 3., durchgesehene Aufl. Wiesbaden, 737-751.

Schink, A./Squarra, D. (1982): Methodik des ökonomischen Fachunterrichts. Berlin.

Schink, A./Squarra, D. (1991): Allgemeine Wirtschaftsdidaktik. 3. Lehrbrief Fachdidaktik ökonomischer Lehrgegenstände. Dresden.

Shulman, L. S. (1986): Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. In: Educational Researcher, February, 4-14.

Terhart, E. (2008): Allgemeine Didaktik: Traditionen, Neuanfänge, Herausforderungen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 10. Jg., Sonderheft 9, 13-34.

Tramm, T./Reetz, L. (2010): Berufliche Curriculumentwicklung zwischen Persönlichkeits-, Situations- und Wissenschaftsbezug. In: Nickolaus u. a. (Hrsg.): Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn, 220-226.

Trautmann, M. (Hrsg.) (2004): Entwicklungsaufgaben im Bildungsgang. Wiesbaden.

Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, F. E. (Hrsg.): Leistungsmessung in Schulen, 2. Aufl. Weinheim, 17-31.

Wuttke, E./Aprea, C. (2014): Die Fähigkeit zum Belohnungsaufschub als zentrale Facette von Financial Literacy: Entwicklung eines innovativen Messinstrumentes. Unveröffentlichtes Arbeitspapier, Frankfurt und Lugano.

Zitieren dieses Beitrages

Aprea, C. (2016): Zum ganzheitlichen Charakter ökonomischer Lehrgegenstände: Exemplarische fachdidaktische Grundlegungen und Illustrationen. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Profil 4: Kompetenzentwicklung im wirtschaftspädagogischen Kontext: Programmatik – Modellierung – Analyse. Digitale Festschrift für SABINE MATTHÄUS, 1-18. Online: http://www.bwpat.de/profil4/aprea_profil4.pdf (09-09-2016).

Die Autorin



Prof. Dr. CARMELA APREA

Friedrich-Schiller-Universität Jena, Lehrstuhl für
Wirtschaftspädagogik

Carl-Zeiß-Straße 3, 07743 Jena

carmela.aprea@uni-jena.de

www.wipaed.uni-jena.de/Team/Prof_+Dr_+Carmela+Aprea.html