

ZöBiS

Zentrum für ökonomische Bildung in Siegen

Siegener Beiträge zur Ökonomischen Bildung

Nr. 1/2011

Informelles Lernen und Ökonomische Bildung

Klaas Macha, Maria Neubauer, Marco Rehm, Michael Schuhen

Herausgegeben von

Prof. Dr. Hans Jürgen Schlösser und Dr. Michael Schuhen

Zentrum für ökonomische Bildung in Siegen (ZöBiS)

Universität Siegen

ISSN:

Informelles Lernen und Ökonomische Bildung

Klaas Macha, Maria Neubauer, Marco Rehm, Michael Schuhen

Zusammenfassung

Ein Großteil ökonomischer Kompetenzen bei Jugendlichen wird vermutlich informell gelernt, da ökonomische Bildung in Deutschland nur zu einem geringen Umfang im Unterricht gelehrt wird. Zur Diagnose von Art und Umfang informellen Lernens im Bereich der ökonomischen Bildung erläutern die Autoren die theoretischen Hintergründe und stellen ein Pilotprojekt zur Kompetenzmessung in der ökonomischen Bildung vor (ECOS – Economic Competencies Study). In diesem Projekt wird die Performanz in einer simulierten Online-Umgebung als Indikator für Kompetenzen angesehen. Mit diesem Verfahren sollen informell erworbene Kompetenzen quantitativ erfasst werden.

Abstract

The authors argue that a large part of economic competencies in adolescents are likely to be acquired in informal settings because generally economic education is taught only to a small amount in German schools. In order to assess the very character and extend of informal learning in economic education the authors explain the theoretic background and present a pilot project (ECOS – Economic Competencies Study). We assume that performance in a simulated online environment is regarded as an indicator for competencies. With this method informally acquired competencies in economic education are to be quantitatively assessed.

JEL-Classification: A21, I21

Schlagwörter: Informelles Lernen, Formelles Lernen, Ökonomische Kompetenz, Online-Testung, Lebensbewältigung, Wirtschaftswissen,

1. Problemstellung

Ökonomische Bildung ist aufgrund des Fehlens eines eigenständigen Schulfaches curricular sehr heterogen in der deutschen, föderalen Bildungsstruktur verortet.¹ Trotzdem verfügen Jugendliche über zum Teil vertiefte ökonomische Kenntnisse, wie z. B. im Bereich „Finanzen und Finanzmanagement“. In formellen, also schulischen Settings werden diese Kenntnisse selten vermittelt. Daher ist zu vermuten, dass in informellen Settings der Erwerb ökonomischer Kompetenz stattfindet. Die vielfältigen informellen Lernprozesse Jugendlicher, vor allem in ihrer Freizeit, haben im Bereich der ökonomischen Bildung bislang kaum Berücksichtigung gefunden. Auch die Forschung über ökonomische Kompetenzen hat bislang ausschließlich die Schule als Vermittlungsinstanz im Auge gehabt², sodass die Notwendigkeit besteht, genau diese informell erworbenen Kompetenzen zu analysieren.

An dieser Stelle ist das Interesse Erkenntnis leitend, ob und wie man informell erworbene ökonomische Kompetenzen diagnostizieren kann. Dabei wird auf den theoretischen Anschluss an die Kompetenzkonzeption eingegangen und die Bedingungen und Möglichkeiten der Diagnose informellen Lernens per Online-Simulation diskutiert. Abschließend wird ein Online-Testverfahren vorgestellt, das derzeit im Pilot-Einsatz ist.

2. Begriffliche Klärung: Informelles und formelles Lernen

Theoretisch unterscheidet man die Analyseebenen des formellen und des nonformellen Lernens. Formelles Lernen umfasst das fremd organisierte Lernen, typischerweise in der Schule. Die Ziele sind extern vorgegeben, ebenso die Lernstrategien (Methoden) und der Lernrhythmus. Das nonformelle Lernen demgegenüber unterteilt sich nach Kirchhöfer in die Kategorien informelles Lernen und beiläufiges Lernen (engl. *incidental/tacit learning*)³. Informelles Lernen ist gekennzeichnet durch eine eigene Zielsetzung und eine eigene Or-

¹ siehe hierzu Schlösser, H.-J./Weber, B.: Wirtschaft in der Schule. Eine umfassende Analyse der Lehrpläne für Gymnasien. Gütersloh, (hrsg. von Bertelsmann Stiftung, Heinz Nixdorf Stiftung, Ludwig-Erhard-Stiftung) 1999.

² siehe Macha, K./Schuhen, M.: Modelling Economic Competencies. In: Journal of Social Science Education Nr. 3, 2011a, (in Druck)

³ zur Begriffsgeschichte siehe Overwien, B.: Informelles Lernen.. Definitionen und Forschungsansätze. In: Brodowski, M./Devers Kanoglu, U./Rohs, M./Salinger, S./Walser, M. (Hrsg.): Informelles Lernen in Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Beiträge aus Theorie und Praxis. Opladen u.a.O., 2009. S. 24ff und BMBF (Hrsg.): Weiterbildungspass mit Zertifizierung informellen Lernens. Machbarkeitsstudie im Rahmen des BLK-Verbundprojektes. Berlin 2004. S. 29ff.

ganisation des Lernens und läuft dabei bewusst und reflektiert ab.⁴ Die Lernprozesse werden anlässlich aktueller Reize, Anforderungen, Ereignisse u. Ä. in Gang gesetzt, was als „Selbsthilfe-Lernen“ bezeichnet wird.⁵ Zweck des Lernens ist dementsprechend ein ganz im Sinne der andragogischen Lerntheorie von Holzkamp „verständiges Zurechtkommen in der modernen Welt“⁶. Holzkamps lerntheoretischer Ansatz geht davon aus, dass Lernen dann erfolgt, wenn in einer Handlung während des Handlungsvollzuges eine Handlungsproblematik entsteht. Wird diese von einer positiven Lernhaltung (expansives Lernen) begleitet, führt das zu einem neuen Wissens- und Handlungsgegenstand.⁷ Um diesen Schritt von der Handlung und der mit ihr verbundenen Diskrepanzerfahrung hin zum Lernen zu vollziehen, muss allerdings die Fähigkeit, das Lernen selbst zu organisieren, vorhanden sein. Dieser bewusste Prozess mit den skizzierten Prozessschritten trifft auf das beiläufige Lernen nicht zu. Zwar entspringt auch hier der Lernprozess einem konkreten Problem, allerdings läuft das Lernen unbewusst, unreflektiert und unorganisiert ab.

In der Realität wechseln sich die oben skizzierten drei Idealtypen des Lernens ab, kommen teilweise in Mischformen vor. Daher trennen manche Autoren auch nicht zwischen informellem und beiläufigem Lernen, sondern subsumieren alles Lernen, das nicht an Institutionen gebunden ist, unter informellem Lernen. Auch Dohmen plädiert aufgrund der Abgrenzungsschwierigkeiten der aus dem angelsächsischen Raum übernommenen Dreiteilung und im Sinne der Pragmatik dafür, auf „die feinsinnigen und kontroversen Abgrenzungen zwischen einem ‚nichtformalen‘ und einem ‚informellen‘ Lernen zu verzichten“⁸ und stattdessen das informelle Lernen als Oberbezeichnung für alles außerinstitutionelle Lernen zu benutzen. Speziell die Veröffentlichungen, die sich dem Lernen in der Freizeit und in technisierten Umgebungen widmen, verwenden überwiegend die Terminologie in diesem pragmatischen Sinne. Dieser pragmatischen Lösung soll auch hier gefolgt werden.

Das informelle Lernen gehört zu dem Bildungsziel „Lifelong Learning for all“ der OECD aus dem Jahr 1996. Aufgrund des hohen Anteils informellen Lernens einerseits und der hohen funktionalen Relevanz für die alltägliche Lebensbewältigung andererseits wird das infor-

⁴ Kirchhöfer, D.: Informelles Lernen in der Freizeit der Kinder. In: Spektrum Freizeit, Bd. 24, Nr. 1, 2002, S. 28-43, S. 32

⁵ Dohmen, G.: Informelles Lernen in der Freizeit. In: Spektrum Freizeit, Bd. 24, Nr. 1, 2002, S. 18-27, S. 21

⁶ ebd.

⁷ Vgl. Schuhen, M.: Führungsnachwuchs mit System. Marburg 2008, S. 94

⁸ Dohmen, G.: Das informelle Lernen - Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen. Bonn 2001, S. 25

melle Lernen als die Grundform des lebenslangen Lernens angesehen⁹. Zentrale Ergebnisse einer Bestandsaufnahme waren unter anderem, dass ...

- ... lebenslanges Lernen nicht vollständig in Bildungsinstitutionen stattfinden soll,
- ... „das lebenslange Weiterlernen im Erwachsenenalter jeweils mehr von den Lernenden situationsbezogen selbst gesteuert werden muss“¹⁰ und
- ... aufgrund von „Schulfrusterinnerungen“ der „Begriff des lebenslangen Lernens stärker mit erfreulicheren Lernerfahrungen in vertrauten Lebensbewährungszusammenhängen verbunden werden muss“¹¹.

Für welchen Anteil aller Lernprozesse „nicht die organisierte Lehre, sondern das Leben der entscheidende Ausgangs- und Bezugspunkt ist“¹², darüber herrscht weitgehende Uneinigkeit in der Wissenschaft. Dies liegt zum einen an unterschiedlichen Definitionen informeller Lernprozesse, zum anderen an methodischen Problemen¹³. Letzteres gilt vor allem für den Teil des informellen Lernens, der in der amerikanischen Tradition als *incidental learning*, im Deutschen als implizites Lernen bezeichnet wird und dessen Merkmal es schließlich ist, nicht-intentional, nicht-bewusst und nicht verbalisierbar zu sein.¹⁴

Zum anderen ist das allgemeine Ausmaß des informellen Lernens noch nicht eindeutig, da eine Fülle von zu berücksichtigenden Lebensbereichen infrage kommt. Untersuchungen für Nordamerika gehen von einem Gesamtumfang informellen Lernens anteilig am gesamten Lernumfang zwischen 70 % und 80 % aus, Zahlen aus Studien für Deutschland liegen deutlich darunter.¹⁵ Ähnlich ungeklärt ist auch der Umfang des informellen Lernens, also die Verteilung informellen Lernens auf die Bevölkerung. Es deutet sich an, dass Personen umso weniger informell lernen, desto niedriger ihr sozioökonomischer Status ist.¹⁶ Hinsichtlich des sich wandelnden Arbeitslebens Erwachsener ist die Bedeutung des informellen Lernens aufgrund des beschleunigten technologischen Fortschritts gestiegen.¹⁷ Daher ist es bedeut-

⁹ ebd., 37f

¹⁰ Dohmen, G.: Informelles Lernen in der Freizeit. In: Spektrum Freizeit, Bd. 24, Nr. 1, 2002, S. 18-27, S. 20

¹¹ ebd.

¹² ebd., S. 21

¹³ Rohs, M.: Quantitäten informellen Lernens. In: Brodowski, M./Devers-Kanoglu, U./Rohs, M./Salinger, S./Walser, M. (Hrsg.): Informelles Lernen in Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Beiträge aus Theorie und Praxis. Opladen u.a.O., 2009, S.39

¹⁴ Dohmen, G.: Das informelle Lernen – Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen. Bonn 2001, S. 34

¹⁵ ebd., S.37

¹⁶ ebd.

¹⁷ Bretschneider, M.: Non-formales und informelles Lernen im Spiegel bildungspolitischer Dokumente der Europäischen Union. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, o.O. 2004; Blings, J.: Informelles Lernen im

sam, dass sich Berufstätigen z. B. informell am Arbeitsplatz weiterbilden und dies gegebenenfalls bei der Bewerbung für eine neue Stelle in irgendeiner Form darstellen können. Dies ist beispielsweise für die Mehrzahl der berufsbezogenen Lerninhalte allgemein bekannt, z. B. dem Erwerb von PC-Kenntnissen. Für die ökonomische Bildung von Erwachsenen sind Zertifikate über informell Gelerntes einerseits und Selbstauskünfte andererseits jedoch nicht so ohne weiters möglich, da die Lerninhalte schwerer zu definieren sind und es bislang keine akzeptierten Messmethoden als Grundlage einer Zertifizierung gibt. Nochmals schwieriger wird es, wenn Jugendliche und deren Freizeitverhalten im Kontext informeller Bildungsprozesse¹⁸ erforscht werden sollen.

3. Kompetenz als Fähigkeit zur Bewältigung von Lebensaufgaben

Der Kompetenzbegriff, der in der der Berufspädagogik Verwendung findet, unterscheidet sich von dem Kompetenzbegriff der Allgemeinbildung, da sich die Lernumgebungen deutlich unterscheiden. So orientiert sich Ersterer an den konkreten Situationen eines bestimmten Berufs. Daher können dort meist bestimmte Experten, die länger in einem Beruf tätig waren, bestimmte Anforderungsprofile erstellen, die dann auch so abgefragt werden.¹⁹ In der Forschung über informelle Lernprozesse verfolgt man ebenfalls den Kompetenzbegriff der beruflichen Bildung. In den allgemeinbildenden Fächern generell und in der ökonomischen Bildung im Besonderen ist das Bildungsziel jedoch weiter gefasst und richtet sich nicht nur auf konkrete Berufe, sondern hat immer auch einen allgemeinbildenden Anspruch.²⁰ Der Kompetenzbegriff in den Fachwissenschaften (Mathematik, Deutsch, Naturwissenschaften) verwendete Kompetenzbegriff²¹, der sich anlehnt an den von Weinert formulier-

Berufsalltag. Bedeutung, Potenziale und Grenzen in der Kreislauf- und Abfallwirtschaft. Bielefeld 2008; Schmidt, B.: Weiterbildung und informelles Lernen älterer Arbeitnehmer. Bildungsverhalten. Bildungsinteressen. Bildungsmotive. Wiesbaden 2009; Kirchhof, S.: Informelles Lernen und Kompetenzentwicklung für und in beruflichen Werdegängen. Münster 2007

¹⁸ Albert, M./Hurrelmann, K./Quenzel, G.: Jugend 2010. Eine pragmatische Generation behauptet sich. 16. Shell Jugendstudie. Frankfurt a. M. 2010, S. 80

¹⁹ Sonntag, K./Schmidt-Rathjens, C.: Anforderungsanalyse und Kompetenzmodelle. In: Gonon, P./Klauser, F./Nickolaus, R./Huisinga, R. (Hrsg.): Kompetenz, Kognition und neue Konzepte der beruflichen Bildung. Wiesbaden 2005, S. 55–66

²⁰ Ob die Kompetenzdefinition in einem der beiden Bereiche daher schwieriger ist kann jedoch nicht behauptet werden, auch wenn dies doch getan wird (vgl. z.B. Achtenhagen, F./Baethge, M.: Kompetenzdiagnostik als Large-Scale-Assessment im Bereich der beruflichen Aus- und Weiterbildung. In: Prenzel, M./Gogolin, I./Krüger, H.-H. (Hrsg.): Kompetenzdiagnostik. Wiesbaden, 2008, S. 51-70

²¹ Siehe bspw. für die Mathematik: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.). Schülerleistungen im internationalen Vergleich: Eine neue Rahmenkonzeption für die Erfassung von Wissen und Fähigkeiten. Berlin 2000, S. 47 (<http://www.mpib-berlin.mpg.de/pisa/Rahmenkonzeptiondt.pdf>)

ten Kompetenzbegriff aus der allgemeinen Bildungsforschung und an den aus der pädagogischen Psychologie²², bezieht sich auf fachlich strukturierte Inhalte. Der Kompetenzbegriff von Schulleistungsuntersuchungen wie TIMSS oder PISA und der nationalen Bildungsstandards grenzt sich folglich von solchen aus der Berufspädagogik stammenden überfachlichen Konzepten ausdrücklich ab. Kompetenzen werden hier verstanden als Leistungsdispositionen in bestimmten Fächern (oder „Domänen“).²³

Ähnlich wie in der Berufsbildungsforschung ist allerdings nicht das Wissen an sich, sondern das Anwenden in konkreten Problemsituationen entscheidend. Weinert definiert Kompetenz in diesem Zusammenhang als „bei Individuen verfügbare oder durch sie erlernbare, kognitive 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 verantwortungsvoll nutzen zu können“²⁴. Abgetestet werden diese Kompetenzen im Rahmen von Untersuchungen wie PISA, IGLU oder TIMSS durch nicht-lehrplanrelevante Aufgaben²⁵, die teilweise im Multiple-Choice-Format, teilweise als geschlossene und teilweise als offene Aufgaben formuliert sind²⁶. Bei Letzteren sollen die Testteilnehmer eigene Antworten samt Lösungswegen entwickeln. Diese Aufgaben wurden „möglichst realitätsnah“²⁷ und in „alltäglichen Situationen“²⁸ gestaltet, um das Niveau der Grundbildung in begrenzten Inhaltsbereichen zu messen. Dabei ist eben nicht primär schulisch vermitteltes Fachwissen Testgegenstand, sondern Fähigkeiten, um auf die „Herausforderung des Berufslebens und der mündigen Teilhabe am gesellschaftlichen Leben vorbereitet zu sein“²⁹. So verändern sich denn auch die Ergebnisse bei ausschließlicher Berücksichtigung von (inhaltlich) lehrplanrelevanten Items kaum und im nicht-signifikanten Bereich.³⁰ Auch bei PISA wird darauf verwiesen, dass „der Erwerb von Grundqualifikationen [...] ein lebenslanger Prozess [ist], der nicht nur in der

²² BMBF (Hrsg.): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Expertise. Berlin 2007. S. 22f. (http://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf)

²³ Weinert, F. E.: Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In Weinert, F. E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim u. Basel 2001, S. 27f

²⁴ ebd., S. 27

²⁵ Baumert, J./Artelt, C./Klieme, E./Neubrand, M./Prenzel, M./Schiefele, U./Schneider, W./Tillmann, K.-J./Weiß, M.: PISA 2000. Zusammenfassung zentraler Befunde. Berlin 2003, S. 9

²⁶ Schreiner, C./Haider, G.: PISA 2006. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Technischer Bericht. Wien 2007, S. 42f

²⁷ OECD (Hrsg.): Lernen für die Welt von morgen. Erste Ergebnisse von PISA 2003. Paris 2004, S. 28

²⁸ ebd. S. 24

²⁹ Baumert, J./Artelt, C./Klieme, E./Neubrand, M./Prenzel, M./Schiefele, U./Schneider, W./Tillmann, K.-J./Weiß, M.: PISA 2000. Zusammenfassung zentraler Befunde. Berlin 2003, S. 9

³⁰ ebd., S. 11

Schule oder innerhalb formeller Lernstrukturen stattfindet, sondern auch durch Interaktionen mit Peers, Kollegen und größeren Gemeinschaften bestimmt wird.“³¹

Deshalb orientiert sich der in der Pilotstudie des Zentrums für ökonomische Bildung zu ECOS (Economic Competencies Study)³² verwendete Kompetenzbegriff an der Bewältigung von Lebenssituationen. Es stehen solche Items im Mittelpunkt, die es ermöglichen, Rückschlüsse auf Lerninhalte zu ziehen, die für konkrete Lebenssituationen relevant sind und eben in solchen auch erworben werden können.

4. Ökonomische Bildung in Deutschland

4.1 *Ökonomisches Wissen Jugendlicher aus formellen Lernprozessen*

Weber hat die Situation der ökonomischen Bildung in Deutschland als hochgradig zersplittert beschrieben: „Looking at the curricula in a biographical way it is hard to believe that pupils have the chance to get a complete picture of the economic world, they are living in“³³. Der ökonomischen Bildung an Schulen wird in Deutschland ein vergleichsweise geringer Platz eingeräumt, sodass vergleichende Curriculumanalysen zu dem Schluss kommen, dass „die Fragmentierung der ökonomischen Bildung auf verschiedene Schulfächer den Erwerb von strukturiertem Wissen [behindert] und das Verständnis von wirtschaftlichen Zusammenhängen und ökonomisches Halbwissen [fördert].“³⁴. Dementsprechend schlecht schneiden deutsche Schüler bei Vergleichsstudien ab, die *akademisch* hergeleitete Inhalte abfragen. Als bekanntester Test ist hier der Test of Economic Literacy (TEL)³⁵ sowie dessen deutsche Adaption, der Wirtschaftskundliche Bildungstest (WBT)³⁶ zu nennen. Deutsche Schüler konnten hier im Schnitt 45 % der Aufgaben lösen, US-amerikanische 48 %, südkoreanische 52 % und britische 64 %. Speziell für Deutschland, Österreich und die Schweiz musste ebenfalls konstatiert werden, dass es nur einen sehr geringen Unterschied zwischen solchen Schülern gab, die in Fächern unterrichtet wurden, die ökonomische Inhalte ver-

³¹ ebd., S. 24

³² www.ecos-test.de; Macha, K./Schuhen, M.: Modelling Economic Competencies. In: Journal of Social Science Education, Nr. 3, 2011a, (in Druck)

³³ Weber, B.: Economic Education in Germany. Journal of Social Science Education, Bd. 2, 2002. www.jsse.org

³⁴ Schlösser, H.-J./Weber, B.: Wirtschaft in der Schule. Eine umfassende Analyse der Lehrpläne für Gymnasien. Gütersloh, (hrsg. von Bertelsmann Stiftung, Heinz Nixdorf Stiftung, Ludwig-Erhard-Stiftung) 1999, S. 46

³⁵ Walstad, W. B./Rebeck, K.: Test of Economic Literacy. Third Edition. New York 2001

³⁶ Beck, K/Krumm., V./Dubs, R.: Wirtschaftskundlicher Bildungstest (WBT). Göttingen 2000

sprachen, und solchen Schülern, die nicht in solchen Fächern unterrichtet wurden.³⁷ Der Unterschied macht sich vor allem in den Wissensarten bemerkbar: „[D]ie Schulen [sind] besonders erfolgreich [...], wenn es darum geht, deklaratives Wissen zu vermitteln und dessen Verstehen zu fördern. [Ihnen scheint es] demgegenüber nicht ganz so gut zu gelingen, die Schüler in den Stand zu versetzen, dieses Wissen erfolgreich anzuwenden, Zusammenhänge zu analysieren und ökonomische Sachverhalte zu evaluieren“³⁸, resümieren Lüdecke und Sczesney. Vereinfacht ausgedrückt: Schulischer Unterricht mit ökonomischen Inhalten vermittelt überwiegend Faktenwissen. Wie man dieses Wissen anwendet, indem man Situationen ökonomisch analysiert und bewertet, lernen viele Schülerinnen und Schüler allerdings entweder außerhalb der Schule oder gar nicht. Zu diesem Ergebnis kommt auch die Studie von Düx, die sich u. a. mit dem Stellenwert allgemeinen informellen Lernens Jugendlicher beschäftigt: „Während es der Schule häufig schwer zu fallen scheint, den praktischen Nutzen theoretischen Wissens zu vermitteln, scheint dies in der freiwilligen Tätigkeit eher zu gelingen.“³⁹ Zurecht wird daher durch das PISA-Konsortium festgestellt, dass „Lehrpläne großteils aus Informationen über und Beschreibungen von *Techniken* [bestehen], welche die Schüler/innen erwerben sollen, wobei jedoch nicht auf die Entwicklung jener Fähigkeiten eingegangen wird, die eine Anwendung des Wissens bzw. einen Transfer ermöglichen“⁴⁰. Es bleibt festzuhalten, dass Jugendliche in Deutschland nur zu einem begrenzten Maß ökonomische Kompetenzen in formellen Settings erwerben können. Oft bleibt es daher dem Zufall überlassen, ob und wie Jugendliche sich ökonomische Kompetenzen aneignen, die für das Leben unerlässlich sind. Daher soll im Folgenden der Kompetenzbegriff und der informelle ökonomische Kompetenzerwerb Jugendlicher diskutiert werden.

4.2 Ökonomischen Kompetenz Jugendlicher aus informellen Prozessen

Trotz der in einigen Studien (siehe oben) dargestellten schlechten Aussichten für die ökonomische Bildung in Deutschland, kann man nicht davon ausgehen, dass Jugendliche und junge Erwachsene in hohem Maße und ökonomisch *inkompetent* sind. Gerade hinsichtlich informeller Settings gibt es verschiedene Hinweise, die teilweise für das Gegenteil spre-

³⁷ Wenngleich dieser Unterschied nach Lüdecke und Sczesney signifikant ist. Lüdecke, S./Sczesney, C.: Ökonomische Bildung im internationalen Vergleich. In: *Wirtschaft und Erziehung*, Bd. 51, Nr. 3, 1999, S. 130-139, S. 137

³⁸ ebd.

³⁹ Düx, W./Prein, G./Sass, E./Tully, C.J.: Kompetenzerwerb im freiwilligen Engagement. Eine empirische Studie zum informellen Lernen im Jugendalter. Wiesbaden 2009, S. 185f

⁴⁰ Schreiner, C./Haider, G.: PISA 2006. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Technischer Bericht. Wien 2007, S. 32

chen. Wichtige Anhaltspunkte ergeben sich dabei aus der Jugend- und Sozialisationsforschung.

Der erfolgreiche **Übertritt aus der Schule ins Berufsleben**: In einer Studie zu informellem Lernen durch freiwilliges Engagement konnte festgestellt werden, dass von diesem Engagement zu einem großen Teil (78 %) der Bereich „Ausbildung/Beruf“ profitiert hat.⁴¹ Dabei ist es vor allem der Übergang zwischen Schule und Beruf bzw. Ausbildung, in dem die informell erworbenen Kompetenzen zum Tragen kommen. Hierzu zählen sowohl die Situation des Bewerbungsgesprächs als auch die erworbenen fachlichen Kompetenzen z. B. in der Jugendarbeit. Hinzu kommen soziale und persönliche Fähigkeiten (quer zu domänenspezifischen Kompetenzen liegende Kompetenzen) wie Sozial- und Methodenkompetenz. Bei der Berufswahl stellen Peergroups und Eltern – und weniger die Schule – einen entscheidenden Einflussfaktor dar.⁴² Eine große Rolle bei der Berufsfindung wird dem Schülerbetriebspraktikum beigemessen.⁴³ So wird den meisten der Schüler, die den Übergang von der Schule ins Berufsleben antreten, attestiert, dass sie „die jeweiligen Zugangsmöglichkeiten bereits bei der Formulierung ihrer Berufswünsche“ antizipieren und „ihre Berufswünsche realistisch auf das Machbare und am Ausbildungsmarkt Nachgefragte“ eingrenzen.⁴⁴ Schon die Tatsache, dass bei den allermeisten Jugendlichen mit einem Schulabschluss (85 %) der Übergang in die Ausbildungs-/Berufswelt erfolgreich ist⁴⁵, weist darauf hin, dass die meisten Schüler in irgendeiner Weise hinsichtlich der Berufswahl kompetent sein müssen. Allerdings zeigen starke Unterschiede im Übergang, dass dessen Gelingen eng zusammenhängt mit der sozialen Herkunft (und damit oft mit einem Migrationshintergrund).⁴⁶ Ob dies (auch) auf unterschiedliche, informell erworbene Kompetenzen zurückzuführen ist, bleibt offen.

⁴¹ Düx, W./Prein, G./Sass, E./Tully, C.J.: Kompetenzerwerb im freiwilligen Engagement. Eine empirische Studie zum informellen Lernen im Jugendalter. Wiesbaden 2009, S. 194

⁴² ob dies durchweg positive Ergebnisse zeitigt, bleibt zu bezweifeln. Pätzold, G.: Übergang Schule – Berufsausbildung. In: Helsper, W./Böhme, J. (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden 2008, S. 593-610, S. 597f

⁴³ ebd. S. 599

⁴⁴ Pätzold, G.: Übergang Schule – Berufsausbildung. In: Helsper, W./Böhme, J. (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden 2008, S. 593-610, S. 603f

⁴⁵ Albert, M./Hurrelmann, K./Quenzel, G.: Jugend 2010. Eine pragmatische Generation behauptet sich. 16. Shell Jugendstudie.. Frankfurt a. M. 2010, S. 73

⁴⁶ KMK/BMBF (Hrsg.): Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel. Bielefeld 2010. S. 99 und Reißig, B./Gaupp, N.: Schwierige Übergänge? Junge Migrantinnen und Migranten an der Schwelle zur Berufswelt. In: Schreiber, E. (Hrsg.) Chancen für Schulmüde. München u. Halle 2006, S. 28ff

Geldverwendung innerhalb des täglichen Lebens: Die wichtigste Sozialisationsinstanz in Sachen Finanzen ist die Familie – nicht die Schule, wie Rosendorfer resümiert: „Kinder erlernen den Umgang mit Geld durch Beobachtung, aktive Teilnahme, soziale Vermittlung und eigene Erfahrung.“⁴⁷ Am wichtigsten ist dabei das Taschengeld, über das Jugendliche frei verfügen können. Auch für die Konsumentensozialisation ist die Rolle der Familie herausgestrichen worden.⁴⁸ Die Shell-Jugendstudie 2010 kommt zu dem Ergebnis, dass der Anteil der Jugendlichen, die ihre finanzielle Situation als kritisch einstufen mit 16 % im Vergleich zu den Vorjahren gleich bleibend war⁴⁹. Der Anteil der finanziell gut gestellten dagegen ist ansteigend. Eine Rolle dabei spielt unzweifelhaft der soziale Hintergrund. Aber gerade die Aufnahme eines Nebenjobs, die mit steigendem Jugendeinkommen assoziiert ist, ist mit dem Motiv verbunden, eine größere finanzielle Eigenständigkeit gegenüber den Eltern über die Taschengeldvergabe hinaus zu erlangen, womit wiederum eine eigenverantwortliche Geldverwendung verbunden ist.⁵⁰ Die Zahl der Jugendlichen mit Nebenjobs ist nach der Shell-Studie in den letzten Jahren leicht ansteigend.⁵¹ Laut JIM-Studie nutzen die Hälfte der Jugendlichen zwischen 12 und 19 Jahren das Internet zum Einkaufen, in der Gruppe der 18-19-Jährigen steigt dieser Anteil auf etwa drei Viertel.⁵² Die meistgenannten Seiten sind dabei eBay, Amazon und Internetshops von Bekleidungshändlern.

Bereits dieser kurze Einblick in die potenziellen außerschulischen Lernorte und die darin erwerbenden Kompetenzen ist ein Hinweis auf die Bedeutung in informellen Settings für die tägliche Lebensbewältigung. Welche konkreten Settings dies für den Erwerb ökonomischer Kompetenz konkret sind, ist ein weitgehend unerforschtes Feld. Als Zwischenbilanz lässt sich konstatieren: In vielen Fällen scheinen Jugendliche ökonomische Kompetenzen zu erwerben. Da es aber an einer flächendeckenden, schulischen ökonomischen Bildung fehlt, hängt dies von im unmittelbaren sozialen Umfeld vorhandenen Faktoren ab.

⁴⁷ Rosendorfer, T.: Finanzielle Sozialisation. In: Hedtke, R./Weber, B. (Hrsg.): Wörterbuch Ökonomische Bildung. Schwalbach/Ts. 2008, S. 126

⁴⁸ Lange, E.: Konsumentensozialisation. In: Hedtke, R./Weber, B. (Hrsg.): Wörterbuch Ökonomische Bildung. Schwalbach/Ts. 2008, S. 201

⁴⁹ Albert, M./Hurrelmann, K./Quenzel, G.: Jugend 2010. Eine pragmatische Generation behauptet sich. 16. Shell Jugendstudie.. Frankfurt a. M. 2010, S. 83

⁵⁰ ebd., S. 85

⁵¹ ebd., S. 86

⁵² Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.): JIM 2009. Jugend, Information, (Multi-)Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland. Stuttgart, 2009, S. 51

5. Diagnose ökonomischer Kompetenzen

5.1 Realitätsnahe Aufgabenformate

Wie können die möglicherweise zum großen Teil im Alltag erworbenen Kompetenzen diagnostiziert werden? Im Folgenden interessiert nicht wie diese Kompetenzen erworben wurden (Inputperspektive) sondern ausschließlich, ob diese vorhanden sind (Outputperspektive). Für diese Analyse sind Annahmen über relevante Situationen notwendig. Die Berücksichtigung von Lebenssituationen geht auf Robinsohn⁵³ zurück und wurde von Ochs und Steinmann⁵⁴ für die Ökonomische Bildung weiterentwickelt. Ochs und Steinmann teilen die Lebenswelt der Schüler in zwei Bereiche ein: die Erarbeitung von Einkommen und dessen Verwendung. Die Autoren leiten dies aus dem „fundamentalen Prozess der Güter- und Leistungserstellung“⁵⁵ her. Des Weiteren geben sie ein Bewertungsverfahren an, mit dem diese Lebenssituationen nach Wichtigkeit eingeordnet werden können. Relevante Situationen sind beispielsweise „Die Entscheidung über Berufswahl und -wechsel“, der „Kauf von Konsumgütern und Dienstleistungen“, die „Gestaltung von Freizeit“ und die „Anlage von Spargeldern/Abschluss von Versicherungen“⁵⁶. Auch wenn die Herleitung der Lebenssituationen und deren Bewertung nie ganz objektiv sein kann und schon gar nicht mit Rückgriff auf eine einzelne Bezugsdisziplin⁵⁷ möglich ist, so zeigen neuere Ansätze in der ökonomischen Bildung, dass das Konzept von Lebenssituationen sich in der Fachdidaktik bewährt hat. Es taucht jedoch häufiger unter dem Begriff der Rolle auf.⁵⁸ Zu den wichtigsten Rollen gehören: der Verbraucher, der Erwerbstätige und der Wirtschaftsbürger.

Will man nun Kompetenzen testen, die in speziellen Handlungssituationen relevant sind, so kommt es darauf an, die Testsituation so nah wie möglich an der Lebenssituation zu konstruieren. Dieses Ziel wurde wie oben beschrieben auch in den PISA-Studien verfolgt. Wurden dort für die Diagnose mathematischer oder naturwissenschaftlicher Kompetenzen

⁵³ Robinsohn, S. B.: Bildungsreform als Revision des Curriculum und Ein Strukturkonzept für Curriculumentwicklung. Neuwied, 1975

⁵⁴ Ochs, D./Steinmann, B.: Der Beitrag der Ökonomie zu einem sozialwissenschaftlichen Curriculum. In: Kruber, K.P. (Hrsg.): Didaktik der ökonomischen Bildung. Baltmannsweiler 1994, S. 36–43

⁵⁵ ebd., S. 36

⁵⁶ ebd., S. 39

⁵⁷ Vgl. Kruber, K.-P.: Hinführung zu "Denken in ökonomischen Kategorien" als Aufgabe des Wirtschaftsunterrichts. In: Weitz, B.O. (Hrsg.): Standards in der ökonomischen Bildung. (Wirtschafts- und Berufspädagogische Schriften, 32. Bergisch Gladbach 2005, S. 203–223

⁵⁸ Vgl. z.B. Retzmann, T./Seeber, G./Remmele, B./Jongebloed, H.-C.: Ökonomische Bildung an allgemeinbildenden Schulen. Bildungsstandards. Standards für die Lehrerbildung. Im Auftrag vom Gemeinschaftsausschuss der deutschen gewerblichen Wirtschaft. Essen, Lehr, Kiel 2010

Textantworten als Ersatz für Handlungen in Situationen als Performanz interpretiert, so stehen der ökonomischen Bildung mehr Möglichkeiten der Simulation offen. Mithilfe computergestützter Online-Testung können Situationen in unterschiedlichen Abstraktionsgraden simuliert werden (s. u.). Weitgehend unerforscht ist allerdings, ob Handlungen von Probanden in der simulierten Realität valide Indikatoren für Handlungen in der in der Außenweltlichen Realität sein können. Ein Blick auf die Medienwirkungsforschung ermöglicht eine Annäherung an eine Beantwortung dieser Frage. Wichtig für die Diagnosefähigkeit von Transferprozessen durch Medien ist nach neueren Erkenntnissen der Medienwirkungs- und der Planspielforschung die *Wahrnehmung* also die individuelle Interpretation von Medieninhalten, also auch Simulationen. Dies ist für unterschiedliche Transfers belegt worden, vor allem für den Bereich gewalthaltiger Medieninhalte.⁵⁹

Für den Bereich der Kognitionen und Affekte existieren zahlreiche Untersuchungen zum Einfluss des „perceived realism“ – also inwieweit Medieninhalte als realitätsnah wahrgenommen werden.⁶⁰ Im Bereich der Planspielforschung konnten Adobor und Daneshfar ebenfalls nachweisen, dass Lernen in Planspielen in erheblichem Maße von der Wahrnehmung der Realitätsnähe eines Planspieles beeinflusst wird.⁶¹ In der Wirkungsforschung spricht man von der Rahmung von Situationen. Es kristallisiert sich in diesen Untersuchungen heraus, dass ein Transfer von einer simulierten Umgebung zu einem Individuum von der individuellen Interpretation dieser Umgebungen in entscheidendem Maße abhängig ist. Je eher eine Situation als realitätsähnlich gerahmt wird, desto eher sind Transfers möglich. Diese Sicht wird von der konstruktivistischen Didaktik unterstützt. Transfers zwischen technisch simulierten Umgebungen und mentaler Welt sind also unter bestimmten Bedingungen möglich. Daher kann man davon ausgehen, dass auch im Rahmen von simulierter Realität als Diagnoseinstrument desto eher zwischen Simulation und Realität eine Verbindung hergestellt wird, je eher diese Simulation als realitätsähnlich gerahmt wird. Daher sollten diese Simulationen an Deutungsmuster der Jugendlichen anknüpfen und alltägliche Situationen widerspiegeln. In Pretests, die auf der Nachfragetechnik beruhen, kann der Realitätsbezug von Items näher analysiert werden. Des Weiteren sollten aus der Fachsprache entlehene Begriffe in solchen Tests nicht verwendet werden. Da man aufgrund des in-

⁵⁹ Potter, J./Tomasello, T.K.: Building upon the Experimental Design in Media Violence Research: The Importance of Including Receiver Interpretations. In: Journal of Communication. Bd. 53, Nr 2, 2003. Glock, S./Kneer, J.: Game Over? The Impact of Knowledge about Violent Digital Games on the Activation of Aggression-Related Concepts. In: Journal of Media Psychology. Bd. 21, Nr. 4, 2009, S. 151-160

⁶⁰ Pouliota, L./Cowena, P. S.: Does perceived realism matter in media effects? In: Media Psychology. Bd. 9, Nr. 2 2007, S. 243ff

⁶¹ Adobor, H., & Daneshfar, A.: Management simulations: determining their effectiveness. In: Journal of Management Development, Bd. 25, Nr.2, 2006, S. 151-168.

formellen Charakters davon ausgehen kann, dass ein Konzept im Sinne des reflektierten Umgangs in einer Situation angewandt werden kann, nicht aber, dass der Fachterminus für dieses Konzept in informellen Settings gelernt worden sein muss.

5.2 Die Erfassung ökonomischer Kompetenzen im Rahmen des ECOS-Projektes

ECOS ist ein computergestützter Test, der online durchgeführt wird. Basis dieses Tests ist die Onlineplattform KLAUSIE (Klausursystem Universität Siegen), die es ermöglicht vielfältige Aufgaben- und Simulationsformate abzubilden.⁶² Durch diese technische Unterstützung eröffnen sich für die Testung neue Möglichkeiten im Vergleich zum klassischen Test auf Papier. Die Anwendung von PC-gestützten Kompetenztests ist aus benachbarten Disziplinen wie beispielsweise der Technikdidaktik schon länger bekannt.⁶³ Aber auch für die ökonomische Bildung ist die Möglichkeit der computergestützten Testung geeignet. Denn auch hier ist die Simulation von Realitäten möglich. Für die Auswahl der relevanten Situationen orientiert sich ECOS an dem für die ökonomische Bildung bereits bekannten Lebenssituationsansatz. In ECOS sind allgemein folgende Situationen grundlegend: „Persönliche Situationen“ „Ausbildungs-/berufsbezogene Situationen“, „Gesellschaftsbezogene Situationen“ sowie „wissenschaftliche Situationen“.⁶⁴ Aus diesen werden dann weiter konkrete Lebenssituationen herausgegriffen. Mit der Simulation alltäglicher Situationen soll dem methodischen Problem begegnet werden, dass bestimmte informell erworbene Lernbestände nur begrenzt per Selbstauskunft erhebbar sind. So wird im Rahmen von ECOS wie bei Abele, Gschwendner und Nickolaus die Performanz in simulierten Situationen als Indikator für Kompetenzen interpretiert.⁶⁵

⁶² Hoffmann, A.: Ein Sicherheitskonzept für elektronische Prüfungen an Hochschulen auf Basis eines virtuellen, ticketbasierten Dateisystems. Siegen 2010 und Hoffmann, A./Wismüller, R./Bode, M.: Realisierung eines Sicherheits- und Rechtemanagements für elektronische Prüfungen an Hochschulen mittels Software-Proxy In: Schwill, A./Apostolopoulos, N. (Hrsg.): Lernen im Digitalen Zeitalter. DeLFI 2009 - Die 7. E-Learning Fachtagung Informatik. Bonn 2009, S. 271-282

⁶³ Abele, S., Gschwendtner, T. & Nickolaus, R.: Berufliche Handlungskompetenz valide erfassen - Computerbasierte Simulationen technischer Systeme als innovative Diagnoseinstrumente. In: berufsbildende Schule, Nr. 9, 2009, S. 252-254, S. 252ff. und Abele, S. & Gschwendtner, T.: Die computerbasierte Erfassung beruflicher Handlungskompetenz. Konzepte, Möglichkeiten, Perspektiven am Beispiel der Kfz-Mechatronik. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Bd. 39, Nr. 1, 2010, S. 14-17, S. 14ff

⁶⁴ Zur Konzeption von ECOS siehe Macha, K./Schuhlen, M.: Modelling Economic Competencies. In: Journal of Social Science Education Nr. 3, 2011a, (in Druck)

⁶⁵ Abele, S., Gschwendtner, T. & Nickolaus, R.: Berufliche Handlungskompetenz valide erfassen - Computerbasierte Simulationen technischer Systeme als innovative Diagnoseinstrumente. In: berufsbildende Schule, Nr. 9, 2009, S.252-254

So gehört beispielsweise zur persönlichen Lebenssituation der Umgang mit Geld in täglichen Situationen. Dazu ist es notwendig, dass die Jugendlichen beispielsweise im Internet ihr Geld in einem Online-Konto verwalten können. In ECOS wurde diese Situation mithilfe eines virtuellen Kontos simuliert. Die Testteilnehmer werden u. a. aufgefordert, ihren aktuellen Kontostand zu ermitteln, Abbuchungen zuzuordnen und eine Überweisung zu tätigen. Ein anderes lebensnahes Beispiel ist die Entscheidung für ein neues Handy oder ein Vorstellungsgespräch. In Vorstudien zeigte sich, dass die Jugendlichen den Test als sehr realitätsnah ansehen, was zu einer höheren Akzeptanz des Tests bei den Testteilnehmern führen kann. Dies ist wiederum relevant für die Validität der Tests.

Wie können nun Ergebnisse informeller Lernprozesse von Jugendlichen in einer Domäne, die curricular heterogen abgebildet ist und über kein Schulfach verfügt, gemessen werden?

Ausgehend von der Aussage Rohs, dass informelles Lernen unbewusst ist und somit Reflexion unterstützender Methoden bedarf, weshalb quantitative Instrumente nur bedingt geeignet seien⁶⁶, soll an dieser Stelle ein Testszenario entwickelt werden. Dabei geht es nicht um die Sichtbarmachung informeller Lernprozesse, auf die Rohs in seiner Aussage anspielt, sondern um die Diagnose ökonomischer Kompetenz, ganz im Sinne des ECOS-Projektes. Der Output informeller Lernprozesse soll gemessen werden. Über den Prozess selbst können anhand von demografischen Daten höchstens Hypothesen aufgestellt werden; das originäre Erkenntnisinteresse ist dies aber nicht.

In dem Pilotprojekt ECOS vertreten wir die Auffassung, dass informelle Lernbestände auch mit quantitativen Methoden greifbar sind. Dazu wird die ökonomische Kompetenz mit Hilfe von Items gemessen, die lebensnahe Situationen simulieren. Über ein Teil der Items wird angenommen, dass sie ökonomische Kompetenzen messen, die nicht Inhalt der Schulbildung sind. Inwieweit diese Hypothese zutrifft, wird mithilfe einer Schulbuchanalyse und einer qualitativen Interviews mit Lehrern der getesteten Schulklassen überprüft. Mithilfe dieser beiden Analysen sollen die Inhaltsbereiche des Schulunterrichts identifiziert werden. Anschließend wird überprüft, ob die Items die a priori dem informellen Lernergebnis zugeordnet wurden, tatsächlich nicht im Unterricht behandelt wurden. Auf Grundlage dieser Kategorisierung der Items in formell und informell zu erwerbende Kompetenzen können im Nachhinein überprüft werden, ob in einem bestimmten Zeitraum Veränderungen stattgefunden haben. Dazu ist eine Panelstudie mit mindestens zwei Erhebungszeitpunkten geplant. Haben sich die Ergebnisse der Items der informellen Kompetenzen signifikant ver-

⁶⁶ Rohs, M.: Quantitäten informellen Lernens. In: Brodowski, M./Devers-Kanoglu, U./Rohs, M./Salinger, S./Walser, M. (Hrsg.): *Informelles Lernen in Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Beiträge aus Theorie und Praxis*. Opladen u.a.O. 2009, S. 40

bessert, ist daraus zu schlussfolgern, dass zwischenzeitlich in informellen Kontexten ein Lernprozess stattgefunden hat.

Literaturverzeichnis

- Abele, S./Gschwendtner, T.: Die computerbasierte Erfassung beruflicher Handlungskompetenz. Konzepte, Möglichkeiten, Perspektiven am Beispiel der Kfz-Mechatronik. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Bd. 39, Nr. 1, 2010, S. 14-17
- Abele, S./Gschwendtner, T./Nickolaus, R.: Berufliche Handlungskompetenz valide erfassen - Computerbasierte Simulationen technischer Systeme als innovative Diagnoseinstrumente. In: berufsbildende Schule, Nr. 9, 2009, S.252-254
- Achtenhagen, F./Baethge, M.: Kompetenzdiagnostik als Large-Scale-Assessment im Bereich der beruflichen Aus- und Weiterbildung. In: Prenzel, M./Gogolin, I./Krüger, H.-H. (Hrsg.): Kompetenzdiagnostik. Wiesbaden, 2008, S. 51-70
- Adobor, H./Daneshfar, A.: Management simulations: determining their effectiveness. In: Journal of Management Development, Bd. 25, Nr.2, 2006, S. 151-168
- Albert, M./Hurrelmann, K./Quenzel, G.: Jugend 2010. Eine pragmatische Generation behauptet sich. 16. Shell Jugendstudie. Frankfurt a. M., 2010
- Baumert, J./Artelt, C./Klieme, E./Neubrand, M./Prenzel, M./Schiefele, U./Schneider, W./Tillmann, K.-J./Weiß, M.: PISA 2000. Zusammenfassung zentraler Befunde. Berlin, 2003
- Beck, K/Krumm., V./Dubs, R.: Wirtschaftskundlicher Bildungstest (WBT). Göttingen, 2000
- Blings, J.: Informelles Lernen im Berufsalltag. Bedeutung, Potenziale und Grenzen in der Kreislauf- und Abfallwirtschaft. Bielefeld, 2008
- BMBF (Hrsg.): Weiterbildungspass mit Zertifizierung informellen Lernens . Machbarkeitsstudie im Rahmen des BLK-Verbundprojektes. Berlin, 2004
- BMBF (Hrsg.): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Expertise. Bonn und Berlin, 2007 (http://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf) 22.05.11
- Bretschneider, M.: Non-formales und informelles Lernen im Spiegel bildungspolitischer Dokumente der Europäischen Union. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, o.O., 2004
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): Schülerleistungen im internationalen Vergleich: Eine neue Rahmenkonzeption für die Erfassung von Wissen und Fähigkeiten. Berlin 2000 (<http://www.mpib-berlin.mpg.de/Pisa/Rahmenkonzeptiondt.pdf>) 19.05.11

- Dohmen, G.: Das informelle Lernen - Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen. Bonn, 2001
- Dohmen, G.: Informelles Lernen in der Freizeit. In: Spektrum Freizeit, Bd. 24, Nr. 1, 2002, S. 18-27
- Düx, W./Prein, G./Sass, E./Tully, C.J.: Kompetenzerwerb im freiwilligen Engagement. Eine empirische Studie zum informellen Lernen im Jugendalter. Wiesbaden, 2009
- Glock, S./Kneer, J.: Game Over? The Impact of Knowledge about Violent Digital Games on the Activation of Aggression-Related Concepts. In: Journal of Media Psychology. Bd. 21, Nr. 4, 2009, S. 151-160
- Hoffmann, A.: Ein Sicherheitskonzept für elektronische Prüfungen an Hochschulen auf Basis eines virtuellen, ticketbasierten Dateisystems. Siegen, 2010
- Hoffmann, A./Wismüller, R./Bode, M.: Realisierung eines Sicherheits- und Rechtemanagements für elektronische Prüfungen an Hochschulen mittels Software-Proxy. In: Schwill, A./Apostolopoulos, N. (Hrsg.): Lernen im Digitalen Zeitalter. DeLFI 2009 - Die 7. E-Learning Fachtagung Informatik. Bonn, 2009, S. 271-282
- Kirchhof, S.: Informelles Lernen und Kompetenzentwicklung für und in beruflichen Werdegängen. Münster, 2007
- Kirchhöfer, D.: Informelles Lernen in der Freizeit der Kinder. In: Spektrum Freizeit, Bd. 24, Nr. 1, 2002, S. 28-43
- KMK/BMBF (Hrsg.): Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel. Bielefeld, 2010
- Kruber, K-P: Hinführung zu "Denken in ökonomischen Kategorien" als Aufgabe des Wirtschaftsunterrichts. In: Weitz, B. O. (Hrsg.): Standards in der ökonomischen Bildung. Bergisch Gladbach: Thomas Hobein, Wirtschafts- und Berufspädagogische Schriften, Bd. 32, 2005, S. 203-223
- Lange, E.: Konsumentensozialisation. In: Hedtke, R./Weber, B. (Hrsg.): Wörterbuch Ökonomische Bildung. Schwalbach/Ts. 2008, S. 200-201, S. 201,
- Lüdecke, S./Sczesney, C.: Ökonomische Bildung im internationalen Vergleich. In: Wirtschaft und Erziehung, Bd. 51, Nr. 3, 1999, S. 130-139
- Macha, K./Schuhen, M.: Modelling Economic Competencies. In: Journal of Social Science Education Nr. 3, 2011a, (in Druck)

- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest: JIM 2009. Jugend, Information, (Multi-)Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland. Stuttgart, 2009
- Ochs, D./Steinmann, B.: Der Beitrag der Ökonomie zu einem sozialwissenschaftlichen Curriculum. In: Kruber, K-P. (Hrsg.): Didaktik der ökonomischen Bildung. Baltmannsweiler, 1994, S. 36-43
- OECD (Hrsg.): Lernen für die Welt von morgen. Erste Ergebnisse von PISA 2003. Paris, 2004
- Overwien, B.: Informelles Lernen. Definitionen und Forschungsansätze. In: Brodowski, M./Devers Kanoglu, U./Rohs, M./Salinger, S./Walser, M. (Hrsg.): Informelles Lernen in Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Beiträge aus Theorie und Praxis. Opladen u.a.O., 2009, S. 23-34
- Pätzold, G.: Übergang Schule – Berufsausbildung. In: Helsper, W./Böhme, J. (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden, 2008, S. 593-610
- Potter, J./Tomasello, T.K.: Building upon the Experimental Design in Media Violence Research: The Importance of Including Receiver Interpretations. In: Journal of Communication. Bd. 53, Nr 2, 2003, S. 315-329
- Pouliota, L./Cowena, P. S.: Does perceived realism matter in media effects? In: Media Psychology. Bd. 9, Nr. 2, 2007, S. 241-259
- Reißig, B./Gaupp, N.: Schwierige Übergänge? Junge Migrantinnen und Migranten an der Schwelle zur Berufswelt. In: Schreiber, E. (Hrsg.) Chancen für Schulmüde. München u. Halle, 2006, S. 27-31
- Retzmann, T./Seeber, G./Remmele, B./Jongebloed, H.-C.: Ökonomische Bildung an allgemeinbildenden Schulen. Bildungsstandards. Standards für die Lehrerbildung. Im Auftrag vom Gemeinschaftsausschuss der deutschen gewerblichen Wirtschaft. Essen, Lahr und Kiel, 2010
- Robinson, Saul B.: Bildungsreform als Revision des Curriculum und ein Strukturkonzept für Curriculumentwicklung. Neuwied, 1975
- Rohs, M.: Quantitäten informellen Lernens. In: Brodowski, M./Devers-Kanoglu, U./Rohs, M./Salinger, S./Walser, M. (Hrsg.): Informelles Lernen in Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Beiträge aus Theorie und Praxis. Opladen u.a.O., 2009
- Rosendorfer, T.: Finanzielle Sozialisation. In: Hedtke, R./Weber, B. (Hrsg.): Wörterbuch Ökonomische Bildung. Schwalbach/Ts. 2008, S. 126-127, S. 126

- Schlösser, H.-J./Weber, B.: *Wirtschaft in der Schule. Eine umfassende Analyse der Lehrpläne für Gymnasien.* Gütersloh, (hrsg. von Bertelsmann Stiftung, Heinz Nixdorf Stiftung, Ludwig-Erhard-Stiftung), 1999
- Schmidt, B.: *Weiterbildung und informelles Lernen älterer Arbeitnehmer. Bildungsverhalten. Bildungsinteressen. Bildungsmotive.* Wiesbaden, 2009
- Schreiner, C./Haider, G.: *PISA 2006. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Technischer Bericht.* Wien, 2007
- Schuhen, M.: *Führungsnachwuchs mit System.* Marburg, 2008
- Sonntag, K./Schmidt-Rathjens, C.: *Anforderungsanalyse und Kompetenzmodelle.* In: Gonon, P./Klauser, F./Nickolaus, R./Huisinga, R. (Hrsg.): *Kompetenz, Kognition und neue Konzepte der beruflichen Bildung.* Wiesbaden 2005, S. 55-66
- Walstad, W. B./Rebeck, K.: *Test of Economic Literacy.* New York, 2001
- Weber, B.: *Economic Education in Germany.* In: *Journal of Social Science Education*, Bd. 2, 2002
- Weinert, F.: *Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit.* In: F. E. Weinert (Hrsg.): *Leistungsmessungen in Schulen.* Weinheim u. Basel 2001, S. 17-32