

Arbeitspapier „Finanzielle Allgemeinbildung als Bestandteil der ökonomischen Bildung“

Prof. Dr. Dr. h. c. Hans Kaminski
Stephan Friebe

(Institut für Ökonomische Bildung an der Universität Oldenburg)

Juli 2012

Inhalt

1. Einführung	2
2. Finanzielle Allgemeinbildung: eine Bestandsaufnahme	4
2.1 Zum Begriff „Finanzielle Allgemeinbildung“	4
2.2 Stand der finanziellen Allgemeinbildung in Deutschland	6
2.3 Die Notwendigkeit finanzieller Allgemeinbildung: gesellschaftliche und ökonomische Entwicklungen	16
2.4 Konsequenzen unzureichender finanzieller Allgemeinbildung	20
3. Exkurs: Konzeption ökonomischer Bildung als Allgemeinbildung	24
3.1 Konzeption aller Eckpunkte der ökonomischen Bildung.....	24
3.2 Die Funktionen von Schulfächern.....	30
3.3 Praxiskontakte in der ökonomischen Bildung	34
4. Aspekte finanzieller Allgemeinbildung	40
4.1 Beschaffung, Verarbeitung und Bewertung von Finanzinformationen sowie die Auseinandersetzung mit Beratungs- und Verkaufssituationen	42
4.2 Die Rolle des Staates und die Einflüsse internationaler Finanzverflechtungen.....	43
4.3 Die Funktionen und Interessen von Finanzdienstleistern	44
5. Integration der Aspekte der finanziellen Allgemeinbildung in die ökonomische Bildung	45
5.1 Konzept der systematischen Integration finanzieller Allgemeinbildung in die ökonomische Bildung.....	45
5.2 Begründung des Ansatzes.....	50
6. Verankerung der Handlungsfelder finanzieller Allgemeinbildung in Kerncurricula für das Fach Wirtschaft (Beispiel: Niedersachsen) ...	58
7. Voraussetzungen und weiteres Vorgehen zur Implementierung der finanziellen Allgemeinbildung in schulische Allgemeinbildung	78
8. Literaturverzeichnis	85

1. Einführung

Die Diskussion um die finanzielle Allgemeinbildung im Rahmen schulischer Allgemeinbildung wird seit vielen Jahren geführt und hat sich vor allem seit der Finanz- und Wirtschaftskrise intensiviert. Diese Diskussion bezieht sich nicht nur auf Ziele und Inhalte, sondern im Wesentlichen auch auf die Frage der nachhaltigen Implementation der finanziellen Allgemeinbildung im schulischen Fächerkanon.

Unstrittig scheint nach den Ergebnissen zahlreicher Studien (vgl. u. a. Bundesverband deutscher Banken 2011; Hurrelmann/Karch 2010) zu sein, dass die finanzielle Allgemeinbildung der Deutschen unzureichend ist. Hieraus ergeben sich nicht nur negative Konsequenzen für die Betroffenen, sondern auch für die gesamte Volkswirtschaft. Deshalb ist es gut nachvollziehbar, dass beispielsweise aufgrund unzureichender Altersvorsorge sowie der Überschuldung zahlreicher privater Haushalte die Notwendigkeit finanzieller Allgemeinbildung von Wissenschaftlern¹, Politikern, Eltern, Unternehmen wie beispielsweise Banken, Schuldnerberatungen und Verbraucherverbänden erkannt wird. An dieser Stelle hört allerdings die Einigkeit der Akteure weitestgehend auf.

Vertreter verschiedener Fachrichtungen beanspruchen die Vermittlung finanzieller Kompetenzen als einen originären Beitrag ihres jeweiligen Schulfaches. Ein Ansatz ist hierbei, die Aspekte der finanziellen Allgemeinbildung in Fächer wie Hauswirtschaftslehre bzw. Verbraucherbildung zu integrieren. Andere Vorschläge zielen darauf ab, die finanzielle Allgemeinbildung im Rahmen ökonomischer Bildung in allgemeinbildenden Schulen zu realisieren. Für die Integration in die ökonomische Bildung bzw. in Schulfächer aus dem Bereich der Sozialwissenschaften gibt es ein breites Spektrum an Ansätzen, was die unterschiedlichen Auffassungen der generellen Thematisierung ökonomischer Grundsachverhalte in der Schule widerspiegelt. Hierbei ist grundsätzlich zwischen den Forderungen nach einem Integrationsfach, welches mehrere Disziplinen in einem Fach vereint, und der Forderung nach einem eigenständigen Fach für die ökonomische Bildung neben weiteren domänen-spezifischen sozialwissenschaftlichen Fächern zu unterscheiden.

Für die Beurteilung der verschiedenen Ansätze zur institutionellen Verankerung der finanziellen Allgemeinbildung in das allgemeinbildende Schulwesen ist zunächst deren konkrete Zielsetzung zu definieren. Unseres Erachtens sollte die finanzielle Allgemeinbildung auf strukturelle Zusammenhänge fokussiert werden, um die Transferierbarkeit auf unterschiedliche Lebenssituationen zu gewährleisten. Zudem sollte sie neben der Verbraucherperspektive auch weitere Perspektiven berücksichtigen, damit eine multiperspektivische und damit auch ggf. kontroverse Auseinandersetzung mit den Aspekten der finanziellen Allgemeinbildung stattfindet und die Befähigung zur Beteiligung an der Gestaltung der institutionellen Rahmenbedingungen bzw. der Bedingungsfaktoren, die Einfluss auf die privaten Finanzen haben, ermöglicht werden kann. Außerdem sind weitere Grundüberlegungen, wie

¹ Falls im Folgenden bei der Bezeichnung von Personengruppen wegen des besseren Leseflusses die männliche Schreibweise gewählt wird, schließt dies die weibliche Person mit ein.

u. a. die Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften und die Realisierungsvorhaben fachdidaktischer Forschung zu berücksichtigen. Ausgehend von diesen Aspekten wird im Rahmen dieses Arbeitspapiers der Vorschlag ausgeführt und begründet, die finanzielle Allgemeinbildung im Rahmen ökonomischer Bildung innerhalb eines domänenspezifischen Faches „Wirtschaft“ zu realisieren.

In Kapitel 2 wird zunächst die dem Arbeitspapier zugrunde liegende Definition finanzieller Allgemeinbildung formuliert und die generelle Problemstellung, welche sich aus den Defiziten der finanziellen Allgemeinbildung bzw. der fehlenden Finanzkompetenz der Bürgerinnen und Bürger und der steigenden Bedeutung von Finanzdienstleistungen und -produkten für die privaten Haushalte ergibt. Die aus dieser Diskrepanz resultierenden negativen Konsequenzen für die privaten Haushalte und für die Gesamtgesellschaft werden ebenfalls skizziert. Des Weiteren werden die curriculare Verankerung der Aspekte der finanziellen Allgemeinbildung im deutschen allgemeinbildenden Schulwesen und das Angebot von Projekten und Bildungsangeboten zur finanziellen Allgemeinbildung kurz skizziert.

Ausgehend von den in Kapitel 2 beschriebenen Anforderungen an die finanzielle Allgemeinbildung werden in Kapitel 4 die Handlungsfelder bzw. Aspekte der finanziellen Allgemeinbildung dargestellt, die u. E. im Rahmen schulischer Allgemeinbildung zu berücksichtigen sind.

Bevor in Kapitel 5 die systematische Integration der Aspekte der finanziellen Allgemeinbildung exemplarisch in das Konzept der Ökonomischen Bildung von Kaminski/Eggert (vgl. Kaminski/Eggert 2008) erfolgt, wird Letzteres zunächst in Kapitel 3 dargestellt. Hierbei wird auch die Forderung nach einem eigenen Fach für die ökonomische Bildung erläutert und begründet sowie auf die Reichweite von Praxiskontakten und deren Bedingungen eingegangen.

In Kapitel 6 wird die Verankerung der finanziellen Allgemeinbildung in die ökonomische Bildung exemplarisch am Fach und am Profil Wirtschaft an niedersächsischen Realschulen konkretisiert.

Zentrale, noch zu erfüllende Voraussetzungen für die institutionelle Verankerung der finanziellen Allgemeinbildung in schulische Allgemeinbildung werden in Kapitel 7 zusammenfassend formuliert, wobei die bestehenden fachdidaktischen Forschungsperspektiven einen Schwerpunkt bilden.

In diesem Arbeitspapier soll ein Vorschlag für die systematische Integration der finanziellen Allgemeinbildung in strukturelle Zusammenhänge formuliert werden, die die relevanten Perspektiven, wie die Verbraucherperspektive, die Unternehmensperspektive und die ordnungspolitische Dimension, berücksichtigen. Hiermit soll ein Beitrag zur Diskussion um die institutionelle Verankerung der finanziellen Allgemeinbildung in schulische Allgemeinbildung geleistet werden, welche wiederum als zentraler Baustein zur Erhöhung der finanziellen Handlungskompetenz von Schülerinnen und Schülern angesehen wird.

2. Finanzielle Allgemeinbildung: eine Bestandsaufnahme

In Deutschland bestehen seit Jahrzehnten vereinzelte Anstrengungen, Schülerinnen und Schüler auf das „Management“ der eigenen Finanzen und die Inanspruchnahme von Finanzdienstleistungen vorzubereiten. Eine besondere Dynamik hat die Diskussion um die finanzielle Allgemeinbildung, Finanzkompetenz, finanzielle Bildung o. Ä. allerdings vor allem in den letzten Jahren aufgrund der Probleme auf den internationalen Finanzmärkten, der Falschberatung von Verbraucherinnen und Verbrauchern und den aus diesen Problemen resultierenden Verlusten für die privaten Haushalte bekommen.

In diesem Kapitel soll zunächst eine Begriffsklärung „finanzieller Allgemeinbildung“ erfolgen, die diesem Arbeitspapier zugrunde liegt. Zudem wird ein Überblick über wesentliche Studien gegeben, die den Status der finanziellen Allgemeinbildung bzw. der Finanzkompetenz der deutschen Bevölkerung untersucht haben. Den in diesen Studien festgestellten Defiziten der finanziellen Allgemeinbildung der Deutschen stehen verschiedene gesellschaftliche und gesamtwirtschaftliche Entwicklungen gegenüber, die die Bedeutung der Inanspruchnahme von Finanzdienstleistungen und -produkten bzw. die Anforderungen an das Management der privaten Finanzen erhöhen. Nach der Skizzierung dieser Entwicklungen werden einige Konsequenzen, die sich aus geringer finanzieller Allgemeinbildung im Zusammenspiel mit der Inanspruchnahme von Finanzdienstleistungen und -produkten ergeben können, aufgezeigt.

2.1 Zum Begriff „Finanzielle Allgemeinbildung“

Zunächst sind die Begriffe „Finanzielle Allgemeinbildung“, „Finanzkompetenz“ und „Finanzwissen“ voneinander abzugrenzen. Anschließend wird die diesem Papier zugrunde gelegte Arbeitsdefinition finanzieller Allgemeinbildung formuliert.

Die Begriffe „Finanzielle Allgemeinbildung“, „Finanzkompetenz“, „Finanzwissen“ und „financial literacy“ werden oftmals identisch verwendet. Financial literacy umfasst ebenso wie Finanzwissen nur die Vermittlung von Wissen. Finanzkompetenz (financial capability) ergänzt die Wissensvermittlung um ein subjektives Verhaltenselement, wodurch die Handlungsfähigkeit mit einbezogen wird. Während Finanzkompetenz einen Zustand bzw. ein Ziel darstellt, ist finanzielle Allgemeinbildung als Prozess zur Erreichung von Finanzkompetenz anzusehen (vgl. Reifner 2011, 14).

Definitionen finanzieller Allgemeinbildung beziehen sich oftmals vor allem auf die Verbraucherperspektive. So definiert die OECD beispielsweise finanzielle Allgemeinbildung wie folgt:

“Financial education is the process by which financial consumers/investors improve their understanding of financial products and concepts and, through information, instruction and/or objective advice, develop the skills and confidence to become more aware of financial risks and opportunities, to make informed choices, to know where to go for help, and to take other effective actions to improve their financial well-being.” (OECD 2005, 26)

In ähnlicher Weise definiert Reifner (2010):

„Finanzielle Allgemeinbildung [bezeichnet] die kritische an den Bedürfnissen der Nutzer orientierte Vermittlung von Wissen, Verständnis und sozialer Handlungskompetenz im Umgang mit auf Kreditmöglichkeiten aufgebauten Finanzdienstleistungen [...], die die Menschen außerhalb ihrer beruflichen Sphäre für sich selber benutzen, um Einkommen und Ausgaben, Arbeit und Konsum während der Lebenszeit sinnvoll miteinander in Beziehung setzen zu können.“ (Reifner 2011, 13f.)

Auch andere Initiativen wie das Commerzbank Ideenlabor beschränken die finanzielle Allgemeinbildung zumindest definitorisch auf die Verbraucherperspektive, auch wenn sie bei der inhaltlichen Konkretisierung einige gesamtwirtschaftliche Zusammenhänge, wie die Inflation, berücksichtigen (vgl. Habschick/Jung u. a. 2003; 2004).

An dieser Stelle ergibt sich u. E. ein generelles Problem. Solange die finanzielle Allgemeinbildung auf die Verbraucherperspektive reduziert wird und die Unternehmensperspektive sowie die ordnungspolitische Dimension konzeptionell nicht einbezogen wird, geht die kritische Dimension der finanziellen Allgemeinbildung verloren und verspielt die allgemeinbildende Funktion und eine multiperspektivische und damit auch ggf. kontroverse Auseinandersetzung.

Die Bedeutung von Multiperspektivität als didaktisches Konzept, durch welches das Kontroversitätsprinzip umgesetzt werden kann (vgl. Grammes 2005, 134), wobei Kontroversität als eine spezifische Ausprägung von Multiperspektivität anzusehen ist (vgl. Loerwald 2012, 48), lässt sich lernpsychologisch damit begründen, dass „durch die Auseinandersetzung mit Lerngegenständen aus verschiedenen Perspektiven [...] ein flexibles Transferwissen erworben [werden kann]“ (Loerwald 2008, 233). Bildungstheoretisch lässt sich die Notwendigkeit von Multiperspektivität damit begründen, dass die Lebenssituationen von Kindern und Jugendlichen, mit denen Bildungsprozesse zu verknüpfen sind, derartig komplex sind, dass deren Erschließung aus einer einzigen Perspektive heraus in der Regel nicht möglich ist (vgl. ebd.). Dies gilt zweifellos für die Handlungsfelder der finanziellen Allgemeinbildung. Bezogen auf eine kontroverse Auseinandersetzung mit den Aspekten der finanziellen Allgemeinbildung und mit den institutionellen Rahmenbedingungen des Finanzwesens ist zu betonen, dass nicht allein die Darstellung der unterschiedlichen Positionen schon bildungsrelevant ist, „(...) sondern vor allem die Einordnung konfligierender Positionen in übergeordnete Sach- und Sinnzusammenhänge sowie ihre fachlich begründete Beurteilung“ (Loerwald 2012, 49). An dieser Stelle ist darauf hinzuweisen, dass die hier beschriebene Multiperspektivität sich in den klassischen Leitlinien von gemäßigt konstruktivistischen Lehr-Lern-Arrangements spiegelt, welche wie folgt lauten: 1. Leitlinie: Situiertheit anhand authentischer Probleme, 2. Leitlinie: In multiplen Kontexten lernen, 3. Leitlinie: Unter multiplen Perspektiven lernen, 4. Leitlinie: Im sozialen Kontext lernen (vgl. Mandl/Reinmann-Rothmeier 1995, 59-60) und 5. Leitlinie: Mit instruktionaler Unterstützung lernen (Kaiser/Kaminski 2012, 62).

Es sind neben der hier beschriebenen Multiperspektivität weitere Anforderungen an die finanzielle Allgemeinbildung zu stellen. Aus der Beobachtung, dass die Anzahl ökonomisch geprägter Lebenssituationen unendlich ist und dass keine Situation mit einer anderen in

allen Belangen identisch ist, folgt, dass im Rahmen finanzieller Allgemeinbildung transferierbare kategoriale Einsichten zu vermitteln sind. So ist die Vermittlung von Wissen über Finanzprodukte zwar notwendig, aber nicht hinreichend. Vielmehr müssen im Rahmen der finanziellen Allgemeinbildung Kompetenzen vermittelt werden, die auf Struktur- und Funktionenwissen abzielen bzw. dieses beinhalten (vgl. Loerwald/Retzmann 2011, 94).

Wir schlagen aufgrund der obigen Überlegungen vor, die folgende Arbeitsdefinition finanzieller Allgemeinbildung zugrunde zu legen:

Finanzielle Allgemeinbildung bezeichnet den Prozess zur Entwicklung von Finanzkompetenz. Diese wird als die Summe von Einstellungen, Motivationen, Wertvorstellungen, Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten verstanden, die es einem Individuum ermöglichen, sich kompetent und mündig auf dem Finanzdienstleistungsmarkt zu orientieren, es befähigen, seine privaten Finanzen zu organisieren, entsprechend zu handeln und sich an der Analyse und Gestaltung der institutionellen Rahmenbedingungen des Finanzdienstleistungsbereichs zu beteiligen.

Finanzielle Allgemeinbildung umfasst neben der Verbraucherperspektive auch die Unternehmensperspektive und die ordnungspolitische Dimension, um eine multiperspektivische Auseinandersetzung mit dem Finanzwesen, den Finanzprodukten und den darauf bezogenen institutionellen Rahmenbedingungen zu ermöglichen.

Für eine ausführliche Darstellung unseres Konzepts finanzieller Allgemeinbildung wird auf Kapitel 4 verwiesen.

2.2 Stand der finanziellen Allgemeinbildung in Deutschland

Nachfolgend soll der Stand der finanziellen Allgemeinbildung in Deutschland skizziert werden, wobei neben den Ergebnissen zahlreicher Studien auch die curriculare Verankerung und eine Betrachtung von Projekten und weiteren Bildungsangeboten Bestandteil sind.

2.2.1 Studien zum Stand der finanziellen Allgemeinbildung in Deutschland und international

Zahlreiche national und international angelegte Studien und Erhebungen haben sich mit der empirischen Analyse des Status finanzieller Bildung befasst. Zwar bestehen zwischen den Studien erhebliche Unterschiede hinsichtlich der Testpopulation, der inhaltlichen Schwerpunktsetzung und hinsichtlich der empirischen Qualität, aber trotzdem identifizieren alle Studien Defizite bei der finanziellen Bildung der Bevölkerung bzw. legen zumindest derartige Schlüsse nahe. In der folgenden Tabelle werden wesentliche Ergebnisse auf Deutschland bezogener Studien vorgestellt.

Auftraggeber und Name der Studie	Untersuchungsgegenstand, Methode	Testpopulation	Wesentliche Ergebnisse
<p>Commerzbank AG, 2003 „Finanzielle Allgemeinbildung in Deutschland“</p>	<p>Stand der finanziellen Allgemeinbildung in Deutschland</p> <p>Fragebogen mit 41 Fragen: Schwerpunkt: Wissensfragen zu Themengebieten „Orientierungswissen“, „Einkommen und Zahlungsverkehr“, „Kredite“, „private Vorsorge“ und „Geldanlage“</p> <p>Weitere Fragestellungen: Selbsteinschätzung der persönlichen finanziellen Allgemeinbildung (jeweils bezogen auf die Themenbereiche), Selbsteinschätzung der Planung und Abwicklung der persönlichen Finanzangelegenheiten.</p>	<p>1.000 Bundesbürger zwischen 18 und 65 Jahren</p>	<p>In der Studie wurden bei allen Themengebieten Wissensdefizite identifiziert. Die meisten Defizite bestehen im Themenbereich „Geldanlage“. Hier konnten nur fünf Prozent der Befragten mindestens die Hälfte der Fragen richtig beantworten. Am besten schnitten die Befragten beim Themenbereich Einkommen und Zahlungsverkehr ab, bei dem gut drei Viertel der Befragten mindestens die Hälfte der Fragen richtig beantwortete. Des Weiteren wurde ermittelt, dass die Befragten ihre finanzielle Allgemeinbildung überschätzen. 80 % gaben an, dass sie sich bezogen auf finanzielle Angelegenheiten zumindest „einigermaßen sicher“ fühlen. Allerdings konnten 42 % nicht einmal die Hälfte der gestellten Wissensfragen richtig beantworten.</p>
<p>Bundesverband Deutscher Banken, 2009 „Jugendstudie 2009“</p>	<p>Wirtschaftsverständnis und Finanzkultur in Deutschland</p> <p>Leitfragengestütztes Interview (45 Fragen) zu den Themen „Jugend heute – Lebenssituation und Ziele“, „Jugend und Wirtschaft“, Finanzkultur bei Jugendlichen“ und „Jugend und Banken“. Im Wesentlichen geht es um die Messung von Einstellungen, Wertvorstellungen und Selbsteinschätzung der Jugendlichen zu wirtschaftlichen und finanziellen Angelegenheiten, welche um</p>	<p>Telefonische Befragung von 753 Jugendlichen und jungen Erwachsenen zwischen 14 und 24 Jahren und von 1.003 Erwachsenen ab 18 Jahren (vergleichende Befragung)</p>	<p>Die Jugendlichen sind an Wirtschaft interessiert und erwarten vor allem auch zunehmend Wirtschaftsinformationen von der Schule. Bei den Jugendlichen bestehen bezogen auf ökonomische Sachverhalte „erhebliche Wissenslücken“ und eine positivere Meinung zu Unternehmen als bei Erwachsenen.</p> <p>Die Ergebnisse der ersten beiden durchgeführten Jugendstudien aus den Jahren 2003 und 2006 konnten im Wesentlichen bestätigt werden.</p>

	einige wenige Wissensfragen (u. a. Inflationsrate, Angebot und Nachfrage) ergänzt wird.		
Bundesverband Deutscher Banken, 2012 „Jugendstudie 2012“	Wirtschaftsverständnis und Finanzkultur Themen der Studie sind: Wahrnehmung der Finanz- und Eurokrise, Jugend und Wirtschaft, Finanzkultur und Finanzverhalten sowie Bankenimage.	Telefonische Befragung [CATI (Computer-Assisted Telefon Interview)] von 758 Jugendlichen und jungen Erwachsenen im Alter von 14-24 Jahren	Messung von objektivem Wirtschaftswissen und Bildung eines Indexes Wirtschaftswissen, wonach 53 % über sehr gutes oder gutes Wirtschaftswissen verfügen. Der Index wird gebildet aus Wissensfragen zum Prinzip Angebot und Nachfrage, zur Inflationsrate, Rolle der EZB, Erklärungen Aktie und Rendite, Zusammenhang Risiko Gewinnerwartung und Risikostreuung bei Aktien. Eine Mehrheit der Schülerinnen und Schüler wünscht sich einen höheren Stellenwert von wirtschaftlichen Themen in der Schule (71 %).
Bundesverband Deutscher Banken, 2011 „Finanzwissen und Finanzkompetenz der Deutschen“	Finanzwissen und Finanzkompetenz der Deutschen Bestandteil der Umfrage waren die Bereiche Interesse an Wirtschaft/Finanzen, Wirtschafts- und Finanzwissen (teilweise Wissensfragen), Auseinandersetzung mit persönlichen finanziellen Angelegenheiten und das Interesse daran sowie die Rolle der Schule bei der Vermittlung von wirtschaftlichen Zusammenhängen.	Meinungsumfrage unter 1.044 deutschen Wahlberechtigten	Das Interesse an und das Wissen über Wirtschaft ist im Vergleich zu 2008 rückläufig. Auch wenn die Deutschen grundsätzlich Interesse an Geldangelegenheiten und Finanzen haben, nehmen sie sich dennoch zu wenig Zeit dafür. Zudem wurde für die Gruppe der erwerbsfähigen Personen der Finanzplanungsindex „Finanzkompetenz der Deutschen“ errechnet, welcher vor allem die „Fähigkeiten und Kenntnisse zur eigenverantwortlichen Regelung der Altersvorsorge aufzeigen will“. Der Index wird auf Grundlage von sechs Fragen zum Wirtschaftsinteresse, zu Kenntnissen in Geld- und Finanzangelegenheiten und zur Beschäftigung mit der eigenen Altersvorsorge gebildet, wobei die Häufigkeit der Nennungen der jeweils höch-

			<p>ten bzw. positivsten Antwortkategorie herangezogen wurde. Laut dieses Indexes ist die Finanzkompetenz bei 13 % der Befragten gut (mindestens vier Nennungen der positivsten Antwortkategorie), bei 27 % befriedigend (drei Nennungen der positivsten Antwortkategorie), bei 36 % ausreichend (zwei Nennungen der positivsten Antwortkategorie) und bei 25 % der Befragten mangelhaft (weniger als zwei Nennungen der positivsten Antwortkategorie).</p> <p>Zudem wurde ermittelt, dass die Deutschen die Stärkung der Finanzkompetenz als Aufgabe der Schule ansehen.</p>	
6	<p>Bertelsmann Stiftung (Hg.), Durchführung von Leinert, 2004 „Finanzieller Analphabetismus in Deutschland: Schlechte Voraussetzungen für eigenverantwortliche Vorsorge“</p>	<p>Financial Literacy in Deutschland</p> <p>Analyse von gewichteten Daten der „Vorsorgeerhebungen 2002 und 2003“ der Bertelsmann Stiftung: U. a. wurde die Anzahl der freiwillig abgeschlossenen Versicherungsprodukte als „guter Indikator für Berührung der Bürger mit komplexen Finanzprodukten“ erhoben. Des Weiteren mussten die Befragten verschiedene Anlageformen hinsichtlich Risiko, Rendite und Kosten bewerten. Auch Fragen zur Selbsteinschätzung hinsichtlich des Umgangs mit finanziellen Angelegenheiten waren Bestandteil der Studie.</p>	<p>Telefoninterviews mit 30- bis 50-jährigen Personen in Deutschland</p>	<p>Es wurden u. a. Wissensdefizite hinsichtlich der Sicherheit gegen Wertverlust und bezogen auf die Kündigungskosten von Anlageformen festgestellt.</p> <p>Für die Beurteilung der Auswirkungen mangelnder Financial Literacy auf das Vorsorgeverhalten wurde ein Gesamtindex über das bisherige Verhalten der Befragten und deren Kenntnisstand gebildet, wobei beide Bereiche jeweils zur Hälfte in den Index einfließen. Der Wertebereich des Indexes liegt zwischen 0 und 3, wobei die financial literacy mit dem Index steigt. Der ermittelte Durchschnittswert liegt bei 1,28.</p> <p>Bruttoeinkommen und der Wert des Indexes korrelieren miteinander. Je höher das Einkommen, desto höher der Wert des Indexes.</p> <p>Auch die Angaben beim Umgang mit finanziellen Angelegenheiten (Selbsteinschätzung) stehen in Abhängigkeit</p>

			zur Financial Literacy (Wert des Indexes). Insgesamt fühlt sich knapp die Hälfte aller Befragten unsicher bei Finanzentscheidungen (in der Gruppe der 20 % mit den höchsten Index-Werten sind es nur 35,1 %) und beschäftigt sich nur ungern mit Finanzangelegenheiten (in der Gruppe der 20 % mit den höchsten Index-Werten sind es nur 35,9 %).
Koordinierungsstelle Schuldnerberatung in Schleswig-Holstein, 2011 „AUGEN auf im GELDverkehr“	Neben der Evaluation durchgeführter Präventionsveranstaltungen steht die Erhebung von Finanzwissen, der Einstellung zu Geld und der Umgang mit Geld im Mittelpunkt. Methode: Erhebung mittels eines Fragebogens (12 Fragen)	Es wurden 4.428 Personen befragt, von denen 82 % unter 18 Jahren und 75 % zwischen 14 und 17 Jahren waren.	In vielen Fällen wurde die Höhe des zukünftigen Einkommens vor dem Hintergrund der Qualifikationen der Befragten überschätzt. Knapp die Hälfte der Befragten schätzte die Mindestkosten für einen eigenen Haushalt richtig ein. Ein Drittel der Befragten schätzten die Kosten unrealistisch ein. 8,4 % der Befragten konnten die Kreditkosten für einen Ratenkredit über 5.000 richtig einschätzen, während zwei Drittel zu dieser Frage keine Angabe machen konnten oder die Kosten als zu gering einschätzten.
Metall Rente (gemeinsame Einrichtung von Gesamtmetall und IG Metall), 2010 MetallRente Studie 2010 Jugend, Vorsorge, Finanzen	Zentrale Fragestellung: Wie können Jugendliche und junge Erwachsene dafür gewonnen werden, sich Gedanken über ihre Altersvorsorge zu machen? Hierzu werden v. a. die Zukunftsvisionen, die Lebenseinstellungen und Erfolgshoffnungen der Jugendlichen und jungen Erwachsenen sowie deren Einstellungen zu Vorsorge und Finanzen ermittelt.	Repräsentative Befragung von 2.500 Jugendlichen und jungen Erwachsenen in der Altersspanne zwischen 17 und 27 Jahren.	Die Finanzkrise verunsichert die Jugendlichen und jungen Erwachsenen, was vor allem auf die schlecht Gebildeten zutrifft. Des Weiteren wurde ermittelt, dass die meisten Befragten nicht die komplizierten Regeln des Systems der privaten Altersvorsorge durchschauten. Hier besteht eine erhebliche Diskrepanz zwischen dem vermeintlichen und dem faktischen Wissen der Befragten. Viele gaben an, gute bis sehr gute Kenntnisse in Finanzfragen zu haben, was durch die Tests nicht bestätigt werden konnte.

			Die Autoren fordern ausgehend von den Ergebnissen der Studie ein eigenes Pflichtfach Ökonomie.
Mannheim Research Institute For The Economics of Aging, 2011 Financial Literacy and Retirement Planning in Germany	Messung der Financial Literacy in Deutschland sowie deren Unterschiede zwischen Ost und West und Untersuchung des Zusammenhangs zwischen Financial Literacy und finanzieller Planung. Zur Messung der Financial Literacy wurden drei Fragen gestellt (Funktionsweise von Zinsen beim Sparen, Inflation Risiko und Risikostreuung)	Analyse der Daten der SAVE-Studie von 2009, in deren Rahmen jeweils eine Person von insgesamt 2.222 deutschen Haushalten befragt wurde.	Die Analyse ergab Lücken beim Finanzwissen der Deutschen. 37 % konnten keine der drei Fragen richtig beantworten. Zudem wurde ein positiver Zusammenhang zwischen Finanzwissen und der finanziellen Planung bezogen auf die Altersvorsorge festgestellt. Einen Unterschied beim Finanzwissen konnte vor allem zwischen Ost- und Westdeutschen mit geringer Bildung und Arbeitslosigkeit festgestellt werden.

Tabelle 1: Studien zur finanziellen Bildung in Deutschland

Die Ergebnisse der dargestellten Studien lassen sich im Wesentlichen wie folgt zusammenfassen:

- Es bestehen Defizite bezogen auf das Finanzwissen der Bevölkerung. Diese beziehen sich zum einen auf Grundzusammenhänge, wie beispielsweise Inflation, aber auch auf spezifischere Bereiche, wie die Eigenschaften bestimmter Anlageformen. Wissensdefizite wurden sowohl bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen als auch bei Erwachsenen ermittelt.
- Das Selbstbild der Befragten über die eigene finanzielle Bildung und der tatsächliche Wissensstand weichen in Teilen erheblich voneinander ab. Bei vielen der Befragten liegt eine Selbstüberschätzung vor.
- Es lassen sich auch Unsicherheiten bezogen auf finanzielle Entscheidungen beeinflussen durch die Finanzkrise feststellen. Diese führen dazu, dass sich die Befragten ungern mit finanziellen Angelegenheiten befassen.

Studien in anderen Staaten und international angelegte Studien zeigen, dass der Status der finanziellen Bildung der Bevölkerung auch in anderen Staaten ähnlich dem der deutschen Bevölkerung ist. Als Beispiel sind die in den USA durchgeführten Studien von Lusardi und Mitchell (vgl. Lusardi/Mitchell 2006 und 2007) zu nennen, welche die Financial Literacy von Amerikanern zwischen 50 und 65 Jahren ermittelt haben. Hierbei wurden den Teilnehmern insgesamt drei Fragen gestellt: zum Zinseszins, zur Inflation und – falls sie eine der beiden Fragen richtig beantwortet haben – eine Frage zum Vergleich der Sicherheit einer Investition in Aktien zum Vergleich zu Aktienfonds. 50 Prozent der Befragten konnten die ersten beiden Fragen und ein Drittel alle drei Fragen richtig beantworten. Des Weiteren ermittelten Lusardi und Mitchell Defizite bei Prozent-/Zinsrechnung bei Befragten zwischen 51 und 56 Jahren („Early Baby Boomers“), obwohl davon auszugehen ist, dass diese Personengruppe bereits verschiedene finanzielle Entscheidungen im Laufe ihres Lebens getroffen haben. Die Ergebnisse der Studien von Lusardi und Mitchell entsprechen auch den Ergebnissen weiterer US-amerikanischer Studien (vgl. u. a. Bernheim 1995 und 1998; Smith/Stewart 2008). Nationale sowie internationale Studien legen zumindest nahe, dass es Defizite bei der finanziellen Bildung breiter Bevölkerungsschichten gibt. Allerdings sind die Aussagen verschiedener Studien zumindest in Teilen kritisch zu hinterfragen.

Die den Studien zugrunde liegenden Definitionen finanzieller Bildung bzw. die erhobenen Aspekte bilden oftmals nur einen Teilbereich der in der Mehrzahl der Konzepte finanzieller Allgemeinbildung (vgl. u. a. Habschick/Jung u. a. 2003, 2004; Kaminski/Eggert 2008; Schlösser/Neubauer u. a. 2011) zugeordneten Inhalte und Kompetenzen ab. Einige Studien versuchen das Finanzwissen durch wenige Fragen zu ermitteln, ohne dass die der Auswahl zugrunde liegenden konzeptionellen Überlegungen dargestellt werden. Es ist fraglich, ob anhand einiger weniger Items auf das vorhandene Finanzwissen geschlossen werden kann. Zudem ist finanzielle Allgemeinbildung bzw. Finanzkompetenz u. E. nicht auf Finanzwissen einzuschränken, was allerdings der Normalfall bei den vorliegenden Studien ist. Das zentrale Problem bei der Ermittlung des Status der finanziellen Bildung bzw. der Finanzkompetenz ist, dass an dieser deutlich wird, dass es kein einheitliches umfassendes und kompetenz-

tenzororientiertes Konzept finanzieller Allgemeinbildung bzw. Finanzkompetenz gibt, welches die Grundlage für deren Messung bilden könnte.

Des Weiteren wird bei den verschiedenen Studien auf unterschiedliche Messansätze zurückgegriffen. Neben der Ermittlung des objektiven Finanzwissens (durch Tests), erfolgt die Messung des subjektiven Finanzwissens (durch Selbsteinschätzung). Zwar werden in vielen Studien die beiden Messansätze miteinander kombiniert und dadurch der Unterschied zwischen Selbstbild und tatsächlich vorhandenem Wissensstand ermittelt, aber teilweise werden Schlussfolgerungen auf den Stand des Finanzwissens zumindest in Teilen auf der Grundlage von Selbsteinschätzungen getroffen, was aufgrund der bestehenden Diskrepanz zwischen objektivem und subjektivem Wissen fragwürdig scheint. (vgl. Hung/Parker u. a. 2009, 8f.) Eine weitere methodische Schwäche einiger Studien folgt aus der Verwendung von Querschnittsdaten. So wird angezweifelt, ob bei derartigen Studien ein Zusammenhang zwischen finanzieller Bildung und dem Grad der Aktivität bezogen auf finanzielle Angelegenheiten hergestellt werden kann, bzw. ob die Schlussfolgerung zulässig ist, dass bessere finanzielle Bildung zu mehr Handlungsbereitschaft bezogen auf finanzielle Angelegenheiten führt. Da es sich um eine Querschnittsanalyse handelt, ist nämlich nicht auszuschließen, dass die höhere Aktivität bezogen auf finanzielle Angelegenheiten zu einem besseren Finanzwissen geführt hat anstatt umgekehrt, wie allerdings in derartigen Studien in der Regel geschlussfolgert wird (vgl. Schwartz 2010, 7). Bei der Ableitung von Handlungsempfehlungen aus den verschiedenen Studien zur finanziellen Bildung ist also zu berücksichtigen, inwieweit Finanzwissen oder auch Finanzkompetenz überhaupt zu entsprechenden Verhalten führt. Zwar konnten Zusammenhänge zwischen financial literacy und Planungsaktivitäten bezogen auf die Altersvorsorge ermittelt werden (vgl. Lusardi 2008, 13), aber es besteht, wie oben beschrieben, durchaus berechtigter Zweifel an der Existenz derartiger Zusammenhänge, welche vor allem aus der noch nicht ausreichenden empirischen Evidenz resultieren. Hieraus sollte allerdings nicht der Schluss gezogen werden, dass finanzielle Allgemeinbildung überflüssig wäre, sondern es wird eher deutlich, dass sie nur eine Ergänzung zu weiteren Maßnahmen wie Finanzmarktregulierung und Verbraucherschutz darstellen kann (vgl. zu dieser Diskussion: O'Connell 2007).

Ein weiterer Kritikpunkt an den Studien ist, dass diese in vielen Fällen nicht miteinander vergleichbar seien. So werden bestimmte Sachverhalte, wie beispielsweise der Zinseszins-effekt auf unterschiedliche Art und Weise abgefragt. Bei Lusardi und Mitchell (vgl. Lusardi/Mitchell 2006) wurde hierzu gefragt „how much would be in a savings account after two years given an interest rate“ (O'Connell 2007, 17). Im Rahmen einer anderen Studie verwendeten dieselben Autoren „an easier two-sentence multiple-choice question“ (ebd.).

Auch unter der Berücksichtigung der kritischen Anmerkungen zu den Studien, gehen die Autoren dieses Arbeitspapiers, wie auch nahezu alle anderen mit der Thematik Befassten, davon aus, dass die Ausprägung der Finanzkompetenz in weiten Teilen der Bevölkerung unzureichend ist und dass eine optimierte finanzielle Allgemeinbildung einen wichtigen Beitrag zu deren Verbesserung leisten könnte.

2.2.2 Curriculare Bestandsaufnahme im allgemeinbildenden Schulwesen in Deutschland

Voraussetzung für eine systematische Integration der Aspekte der finanziellen Allgemeinbildung in schulische Allgemeinbildung stellt die curriculare Verankerung der in diesem Rahmen zu vermittelnden Inhalte bzw. Kompetenzen in curriculare Vorgaben, Rahmenrichtlinien bzw. Lehrplänen der Bundesländer dar. An dieser Stelle soll überblicksartig skizziert werden, inwieweit wesentliche Aspekte dementsprechend in den schulischen Rahmenvorgaben der Bundesländer integriert sind. Eine ausführliche Lehrplananalyse kann an dieser Stelle allerdings nicht erfolgen.

Im Wesentlichen finden sich Ansatzpunkte zur finanziellen Allgemeinbildung in wirtschaftswissenschaftlichen Fächern (wie beispielsweise Wirtschaft, Wirtschaftslehre), in entsprechenden Integrations- (z. B. Sozialkunde) und Kombinationsfächern (z. B. Politik-Wirtschaft). Des Weiteren sind Aspekte der finanziellen Allgemeinbildung Bestandteil schulischer Rahmenvorgaben für Fächer wie Hauswirtschaft, Haushaltslehre und Verbraucherbildung bzw. -erziehung.

Eine aktuelle Analyse der schulischen Rahmenvorgaben der Sekundarstufe I in allen Bundesländern bezogen auf die Aspekte der finanziellen Allgemeinbildung liegt den Verfassern dieses Arbeitspapiers derzeit nicht vor. Eine grobe „Analyse“ der schulischen Rahmenvorgaben für die Sekundarstufe I aller Schulformen (Regelschulen) in Deutschland, bei der die in Form von pdf-Dateien vorliegenden Lehrpläne, Rahmenrichtlinien, Kerncurricula etc. mit Hilfe der Suchfunktion des pdf-Readers nach den Begriffen „Zahlungsverkehr“, „Girokonto“, „Kredit“, „Altersvorsorge“ und „Versicherung“ durchsucht wurden, ergab, dass bei keinem der insgesamt 81 gesichteten Dokumente alle fünf Begriffe enthalten sind. In vielen Dokumenten sind nur ein oder zwei der gesuchten Begriffe enthalten, wobei zumeist der Begriff „Versicherung“ einen Treffer gab. Hierbei handelte es sich allerdings in den meisten Fällen nur um die Auseinandersetzung mit dem Sozialversicherungssystem. Diese grobe „Analyse“ ist sicherlich nicht als belastbare Analyse der schulischen Rahmenvorgaben anzusehen. So werden in einigen Bundesländern nur wenig detaillierte Angaben in den Lehrplänen etc. gemacht, in denen die gesuchten Begriffe nicht explizit genannt werden. Zudem ist es gut denkbar, dass sich die Aspekte der finanziellen Allgemeinbildung als Beispiele zu vermittelnder Kompetenzen bzw. Lernziele, die in den schulischen Rahmenvorgaben formuliert sind, durchaus eignen können und daher auch Bestandteil von Unterricht sein können. Das Thema Geldanlage ist zudem „Unterrichtsgegenstand in nahezu allen Lehrplänen“ (Loerwald/Retzmann 2011, 77), was das Ergebnis der hier durchgeführten „Analyse“ in Teilen relativieren mag. Dennoch liefert diese zumindest Anhaltspunkte dahingehend, dass bei der Verankerung der Aspekte der finanziellen Allgemeinbildung in wirtschafts- bzw. sozialwissenschaftlichen Fächern bisher curricular sehr unsystematisch vorgegangen wurde.

In solchen Fächern wie Haushaltslehre, Hauswirtschaft oder Verbraucherbildung werden neben Ernährung und weiteren Themenbereichen der Verbraucherbildung je nach konkreter Fachkonzeption ebenfalls Aspekte der finanziellen Allgemeinbildung thematisiert (vgl. Methfessel 2008; Piorkowsky 2008; Modellprojekt REVIS: Reform der Ernährungs- und Ver-

braucherbildung in Schulen, www.evb.de). In einigen Bundesländern ist die Haushaltslehre gemeinsam mit Wirtschaft und Technik Bestandteil eines Integrationsfaches. Neuere Fächerkonstruktionen betonen stärker die Zielsetzung der Vermittlung von Verbraucherkompetenz, wie beispielsweise das Fach Verbraucherbildung in Schleswig-Holstein. Schulfächer aus dem Bereich der Haushaltslehre werden vor allem in der Sekundarstufe I in Haupt- und Realschulen unterrichtet, wobei entsprechende Fächer nicht in jedem Bundesland und schon gar nicht als Pflichtfächer existieren. In den bestehenden Fächern sind auch oftmals nicht alle und manchmal keine Aspekte der finanziellen Allgemeinbildung Bestandteil der schulischen Rahmenvorgaben. Zudem besteht bei diesen Fächerkonstruktionen das Problem, dass sie vornehmlich auf die Verbraucherperspektive fokussieren und somit die geforderte Multiperspektivität nicht erfüllen können.

Eine Analyse der Lehrpläne, Kerncurricula etc. des Ökonomieunterrichts und affiner Fächer in der gymnasialen Oberstufe (vgl. Koch/Friebel 2011, 12f.) ergab, dass die vier Handlungsfelder des privaten Haushalts bezogen auf finanzielle Angelegenheiten (Finanzmanagement und Zahlungsverkehr, Umgang mit Lebensrisiken, Umgang mit Krediten sowie private Altersvorsorge und Vermögensbildung; vgl. Kapitel 4) nur in einigen wenigen Fächern in der Oberstufe behandelt werden. Die Themen „System der sozialen Sicherung“ und „internationale Aspekte“, wie beispielsweise internationale Finanzbeziehungen und Geldpolitik, bilden hingegen die Schwerpunkte bezogen auf finanzielle Allgemeinbildung. Dieses Bild deckt sich im Wesentlichen auch mit den Ergebnissen einer Analyse der Aufgaben im Zentralabitur, bei welcher ermittelt wurde, dass die Verbraucherperspektive in der gymnasialen Oberstufe unterrepräsentiert ist (vgl. Kirchner/Loerwald 2012).

2.2.3 Projekte und weitere Bildungsangebote zur finanziellen Allgemeinbildung

In Deutschland existieren zahlreiche Bildungsangebote und Projekte zur finanziellen Allgemeinbildung verschiedener Anbieter, die sich bezogen auf die Zielgruppe, die Thematik, Umfang, aber auch bezogen auf die fachliche und didaktische Qualität in Teilen erheblich unterscheiden. Die meisten Bildungsangebote und Projekte gehen auf Initiativen von Banken, Sparkassenorganisationen, Schuldnerberatungen und Wohlfahrtsverbände zurück. Auch Ministerien, weitere Finanzdienstleister, wie beispielsweise Versicherungen und Verbraucherzentralen, sowie die Stiftung Warentest gehören zu den Herausgebern bzw. Initiatoren. Die Mehrheit der Bildungsangebote richtet sich letztendlich an Schüler, wobei der Adressat bei einigen zunächst die Lehrkraft ist. Bedeutend weniger Bildungsangebote haben Erwachsene als Zielgruppe. Die Bildungsangebote haben verschiedene inhaltliche Schwerpunkte, wobei einige nur ein Thema, beispielsweise Kredit, umfassen. Die Mehrheit der Angebote ist allerdings multithematisch angelegt und umfasst somit ein breites inhaltliches Spektrum (vgl. Piorkowsky 2009). Neben Unterrichtsmaterialien mit oder ohne Unterrichtshilfen existieren auch zahlreiche Angebote, bei denen Mitarbeiter der Projektträger selber den Unterricht gestalten (vgl. u. a. My Finance Coach www.myfinancecoach.de). Zahlreiche Projekte bzw. Initiativen, vor allem aus der Privatwirtschaft, wurden und werden immer wieder kritisiert, wobei im Wesentlichen die Vorwürfe geäußert wurden, dass die Materialien in Teilen interessengesteuert wären und dass im Rahmen von Praxiskontak-

ten Bankberater etc. in der Schule ihre interessen geleiteten Informationen verbreiten könnten. Auch wenn dieser Vorwurf bei Weitem nicht generalisierbar ist, gibt es einige Materialien und Projekte, bei denen er vollkommen berechtigt zu sein scheint. Daraus darf allerdings nicht der Schluss gezogen werden, dass auf Materialien, die im Rahmen von Projekten erstellt wurden, oder gar auf Praxiskontakte im Unterricht verzichtet werden sollte. Was bei Letzterem zu beachten ist, wird ausführlicher in Kapitel 3.3 ausgeführt.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass aufgrund der Ergebnisse der zahlreichen Studien zum Stand der finanziellen Bildung in Deutschland davon auszugehen ist, dass es erhebliche Defizite bei eben dieser gibt. Bei der institutionellen Verankerung der Aspekte der finanziellen Allgemeinbildung in schulischen Rahmenvorgaben besteht ebenfalls Nachholbedarf. Daher ist davon auszugehen, dass trotz der zahlreichen bundesweiten und regionalen Bildungsangebote und Initiativen zur finanziellen Allgemeinbildung die Vermittlung bzw. die Entwicklung von Finanzkompetenz im Rahmen schulischer Allgemeinbildung noch erheblichen Optimierungsbedarf aufweist.

2.3 Die Notwendigkeit finanzieller Allgemeinbildung: gesellschaftliche und ökonomische Entwicklungen

Die Bewertung der Konsequenzen der Befunde sollte sich zunächst auf die Relevanz von Finanzdienstleistungen und -produkten für die privaten Haushalte beziehen. Deshalb werden in einem nächsten Schritt einige gesellschaftliche und ökonomische Entwicklungen ohne Anspruch auf Vollständigkeit bezogen auf Vollständigkeit und Aktualität aufgezeigt. Zwischen den nachfolgend skizzierten Entwicklungen bestehen zudem in Teilen enge Zusammenhänge.

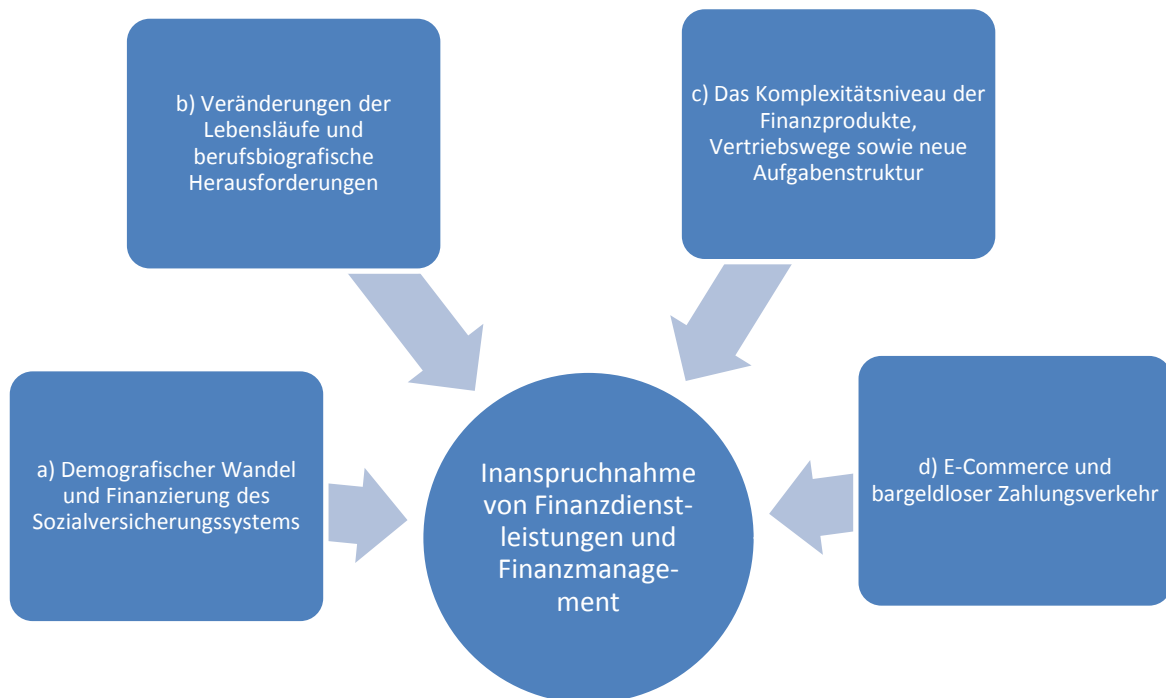


Abbildung 1: Allgemeine Einflussfaktoren auf die Inanspruchnahme von Finanzdienstleistungen
(eigene Darstellung)

Der Teilbereich Wirtschaft bildet in einer modernen Gesellschaft einen eigenständigen Teilbereich (u. a. bei Weber, Simmel, Durkheim und Parsons). Dieser hat sich allerdings seit den 1980er Jahren zu einem leitenden Subsystem entwickelt. Hierbei werden zunehmend Bereiche der Lebenswelt wirtschaftlichen Erwägungen und Anforderungen unterzogen, was bei einigen Beobachtern auch auf Kritik stößt (vgl. u. a. Habermas 1985). Unabhängig der Bewertung dieser gesellschaftlichen Entwicklung, welche unter dem Schlagwort der „Ökonomisierung“ (vgl. zur Präzisierung des Begriffes Bergmann 2011, 15-58) seit Längerem diskutiert wird, ist festzustellen, dass hierdurch die Ökonomie und damit die ökonomische Grundbildung zunehmend an Bedeutung gewonnen hat. Zudem ist festzustellen, dass zahlreiche gesamtwirtschaftliche und gesellschaftliche Entwicklungen zu einer stärkeren Individualisierung von Lebensverhältnissen führen. Die mit dem Prozess der Individualisierung verbundene Auflösung traditioneller sozialer Bindungen führt u. a. zu einer Zunahme der Eigenverantwortung des Individuums. So lässt sich feststellen, dass heute Finanzdienstleistungen den Ausgleich zwischen Einnahmen und Ausgaben im Lebenszyklus übernehmen, während diese Aufgabe früher eher der Großfamilie, Verwandtschaft oder der Gemeinschaft zufiel (vgl. Reifner 2011, 15). Weiterhin führen Entwicklungen im Handel, wie beispielsweise E-Commerce, zur verstärkten bzw. veränderten Inanspruchnahme von Finanzdienstleistungen, wie beispielsweise spezielle Zahlungsverkehrsleistungen beim E-Commerce.

a) Demografischer Wandel und Finanzierung der Sozialversicherungssysteme

Als eine zentrale gesellschaftliche Herausforderung hat der demografische Wandel zu gelten (vgl. u. a. Deutscher Bundestag, Enquête-Kommission „Demographischer Wandel“ 2002). Aufgrund des hieraus erwachsenden Reformbedarfs der verschiedenen Säulen des Sozialversicherungssystems wurden seit Ende der 1970-iger zahlreiche Reformen von den jeweiligen Bundesregierungen umgesetzt, welche zu „Handlungsdruck und Entscheidungszwang bei den Bürgern“ (Loerwald/Retzmann 2011, 79) führen. Bezogen auf die Rentenversicherung zeigen die gegenwärtigen Entwicklungen, was auch die Rentenreformen der letzten Bundesregierungen mit einschließt, dass vor allem für spätere Rentengenerationen die gesetzliche Rente nur noch eine Basisabsicherung darstellt (vgl. Lausberg/Behnk 2011, 5). Eine ergänzende private und betriebliche Altersvorsorge scheint somit notwendig und verlangt von den betroffenen Bürgern vorausschauende Vorsorgeentscheidungen. Die derzeitige konkrete Ausgestaltung des Rentensystems ist zwar keinesfalls als „alternativlos“ anzusehen, aber die prognostizierten Entwicklungen und auch mehrheitlich die unterschiedlichen Vorschläge zur Reform der Sozialversicherungssysteme deuten zumindest daraufhin, dass die ergänzende, vom Individuum zu erbringende Vorsorge auch zukünftig eine erhebliche Bedeutung haben wird.

Die kapitalgedeckte Altersvorsorge ist nach überwiegender Auffassung krisenanfälliger als die Umlagefinanzierung, was vor allem auf die Schwankungen am Kapitalmarkt zurückzuführen ist (vgl. Lausberg/Behnk 2011). Hinzu kommt, dass die Revision getroffener Entscheidungen bezogen auf bestimmte Altersvorsorgeprodukte oftmals mit Kosten und Verlusten verbunden ist (vgl. ebd.). Daraus ist zu folgern, dass die Vermögensbildung zur Absicherung das Umlageverfahren nur ergänzen kann (vgl. Franke 2006). Hierbei ist zudem zu bedenken, dass im Falle unzureichender mittelfristiger Konsolidierung der öffentlichen Haushalte die Folgen zukünftiger Krisen für die Alterssicherung beträchtlicher ausfallen könnten. Dies kann bei den Mitgliedern der privaten Haushalte zu größeren Lücken beim Einkommen im Alter führen und macht damit entsprechende zusätzliche Anstrengungen für die Altersvorsorge erforderlich.

Der demografische Wandel nimmt zudem Einfluss auf die Einnahmen und Ausgaben weiterer Säulen des Sozialversicherungssystems, wie beispielsweise der gesetzlichen Krankenversicherung (GKV), wobei auch weitere Faktoren, wie der medizinisch-technische Fortschritt sowie die Preisentwicklung für medizinische Leistungen und Güter Einfluss auf die Finanzierung der GKV haben (vgl. Schmähl 2009). Infolge dessen wurde im Rahmen der letzten Gesundheitsreformen (u. a. 2003, 2007, 2010) die Beteiligung bzw. die eigenverantwortliche Beteiligung der Versicherten an der Finanzierung erhöht (vgl. Bundesministerium für Gesundheit 2012; Franke 2006, 262f.). Der demografische Wandel führt auch bei der gesetzlichen Pflegeversicherung zu Finanzierungsproblemen, weshalb auch bei dieser Säule des Sozialversicherungssystems über eine ergänzende individuelle Absicherung diskutiert wird (vgl. Häcker/Hackmann u. a. 2011, 75-99).

b) Veränderungen der Lebensläufe und berufsbiografische Herausforderungen

Die Lebensläufe heutiger, aber auch zukünftiger Erwachsenengenerationen verlaufen bezüglich der Familien-, Bildungs- und Erwerbsbiografien weniger stetig als die der heutigen Ruheständler im „Normalfall“ verlaufen sind (vgl. Mayer/Schulze 2009). Derartig „fragmentierte“ Lebensläufe haben nicht nur Konsequenzen für die Alterssicherung, sondern stellen generell eine Herausforderung für die finanzielle Lebensplanung mit möglicherweise gravierenden Konsequenzen dar. So sind beispielsweise Arbeitslosigkeit oder Scheidung Auslöser für die Überschuldung von Personen.²

c) Das Komplexitätsniveau von Finanzprodukten, Vertriebswege sowie neue Aufgabenstruktur

Nicht nur die Komplexität der Bedürfnisse, welche sich u. a. aus der steigenden Eigenverantwortung und aus fragmentierten Biografien ergibt, sondern auch die „Lösungsangebote“, d. h., vor allem die Finanzprodukte und -dienstleistungen sind zunehmend komplexer geworden (vgl. Habschick/Jung u. a. 2003, 9f.). So sind z. B. viele Anlagezertifikate so komplex, dass sie vom „Durchschnittsanleger“ nicht verstanden werden können (vgl. Bitz/Stark 2008). Zwar sollen durch das kürzlich eingeführte sogenannte Produktinformationsblatt Anlageprodukte verständlicher und vergleichbar gemacht werden; inwieweit derartige Maßnahmen allerdings im Endeffekt die Problematik verringern können, kann derzeit noch nicht abschließend beurteilt werden (vgl. Habschick/Gaedeke 2012). Das Problem der Vielfalt und der hohen Komplexität besteht auch bei den staatlichen Subventionen der privaten Altersvorsorge (vgl. Rezmer 2011).

Zahlreiche neue und zum Teil branchenfremde Finanzdienstleister bieten Finanzdienstleistungen und -produkte auf den liberalisierten und globalisierten Märkten an (vgl. Schmeisser/Fuchs 2008). Einhergehend mit der Zunahme der Produkt- und Anbietervielfalt entwickelten sich auch neue Vertriebswege für Finanzprodukte, z. B. über den Fernabsatz. Auch ausländische Anbieter bewerben Finanzprodukte und -dienstleistungen über das Internet, was die Verbraucher vor allem im Hinblick auf die unterschiedlich geltenden rechtlichen Rahmenbedingungen, z. B. in Bezug auf die Einlagensicherung, vor Schwierigkeiten stellen könnte. Auf der einen Seite ist das eine aus Kundensicht positive Entwicklung, weil dadurch die Produkt- und Angebotspalette ausgebaut wird. Andererseits wird der Markt damit nicht nur für Laien nahezu unüberschaubar, was viele Kunden, vor allem junge, die sich damit auseinandersetzen sollten, wiederum überfordert und verunsichert.

d) Bargeldloser Zahlungsverkehr und E-Commerce

In Deutschland ist, wie auch in anderen Staaten, ein erheblicher Bedeutungszuwachs des E-Commerce zu identifizieren. Unter anderem durch die Zunahme des Online-Versandhandels (vgl. Statista 2012a), aber auch durch weitere technische Entwicklungen im Bereich des bargeldlosen Zahlungsverkehrs, wie beispielsweise NFC (Near Field

² Unter Überschuldungsauslösern werden Ereignisse verstanden, die einen Einfluss auf die Liquidität des Haushalts haben und den Überschuldungsprozess anstoßen (vgl. hierzu Knobloch/Reifner 2011).

Communication), nimmt die Bedeutung des bargeldlosen Zahlungsverkehrs zu, was auch wiederum zu solchen Formen des bargeldlosen Zahlungsverkehrs führt, die unter der Bezeichnung z. B. PayPal bekannt sind.

Zusammenfassend lässt sich festhalten:

Unstrittig ist, dass Finanzdienstleistungen und -produkte zur allgemeinen Daseinsgestaltung und -vorsorge gehören und damit eine hohe Alltagsrelevanz besitzen. Im Hinblick auf die unzureichende Finanzkompetenz der Bevölkerung ist eine erhebliche Diskrepanz zwischen den Anforderungen und den vorhandenen Kompetenzen der Bevölkerung in Bezug auf finanzielle Angelegenheiten festzustellen. Allerdings muss an dieser Stelle festgehalten werden, dass es irrig wäre, die skizzierten Entwicklungen allein über das Bildungssystem aufzufangen. Damit würden dessen Möglichkeiten restlos überschätzt. Es kann bestenfalls darum gehen, in der Schule die Strukturen solcher Entwicklungen aufzuzeigen und damit eine Orientierungs- und Warnfunktion zu übernehmen. Finanzielle Allgemeinbildung hat letztlich u. a. auch zum Ziel die (zukünftigen) Geldanleger, Kreditnehmer und Versicherungsnehmer für bestimmte Probleme zu sensibilisieren und sie zu befähigen, die „richtigen“ Fragen, zum Beispiel in einer Beratungssituation, zu stellen.

Gleichzeitig kann die finanzielle Allgemeinbildung auch kein Ersatz ordnungspolitischer Maßnahmen zum Schutz der Verbraucherinnen und Verbraucher sein.³ Des Weiteren kann sie auch nicht das Problem lösen, dass Menschen in prekären ökonomischen Lebenslagen keine oder nur geringe finanzielle Möglichkeiten haben, um Risiken privat abzusichern oder eine ausreichende private Altersvorsorge zu realisieren. Finanzielle Allgemeinbildung kann entsprechend nur begrenzt zur Vermeidung von Armutsprozessen beitragen und im Rahmen schulischer Allgemeinbildung nur dann wirksam sein, wenn sie von überzogenen, unrealistischen Erwartungshorizonten befreit wird.

2.4 Konsequenzen unzureichender finanzieller Allgemeinbildung

Die Folgen unzureichender finanzieller Allgemeinbildung lassen sich u. E. auf den beiden Ebenen Privathaushalt und gesamtwirtschaftliche Ebene näher bestimmen.

2.4.1 Folgen für den Privathaushalt

Ausgegangen wird von der Annahme, dass finanziell gebildete Personen besser in der Lage sind, Chancen zu nutzen und Risiken zu vermeiden (vgl. Loerwald/Retzmann 2011, 94). Im Folgenden sollen beispielhaft einige zentrale Risiken dargestellt werden.

- **Ergänzende private Altersvorsorge:** Eine alleinige Konzentration auf die Leistungen der gesetzlichen Rentenversicherung als Daseinsvorsorge ist künftig nicht mehr ausreichend, woraus folgt, dass die privaten Haushalte selbst aktiv werden und die Möglichkeiten der betrieblichen und privaten Altersvorsorge nutzen müssen. Jugendliche⁴ sind

³ Die finanzielle Allgemeinbildung als Bestandteil ökonomischer Bildung muss die Wirtschaftsbürger allerdings dazu befähigen, sich an der Analyse und Gestaltung dieser Rahmenbedingungen zu beteiligen, womit auch ein Beitrag zur politischen Bildung geleistet wird.

⁴ Hier sind die 17- bis 27-Jährigen gemeint (vgl. hierzu Hurrelmann/Karch 2010).

zwar bereit in die Altersvorsorge zu investieren, aber ihnen fehlen die entsprechenden Fähigkeiten, weshalb ihnen eine „Vorsorge-Illusion“ droht (vgl. Karch 2010, 349). Ohne eigene Anstrengungen bei der Altersvorsorge besteht die Gefahr des sozialen Abstiegs bis hin zur Altersarmut (vgl. Benölken/Bröhl 2011)⁵.

Neben der „falschen Entscheidung“ keine oder nur eine unzureichende Altersvorsorge zu betreiben, kann auch derjenige, der im ausreichenden Maße die eigene Vermögensbildung angeht, zahlreiche Fehler machen, die ihm Nachteile in der wirtschaftlichen Weiterentwicklung beschern. So geht die Vermögensbildung nicht selten auf Kosten der Absicherung existenzzerstörender Lebensrisiken (z. B. Haftungsrisiken) oder die Auswahl der Anlageformen ist nicht optimal gestaltet. Außerdem besteht die Gefahr, dass die benötigte Liquidität des Haushalts unterschätzt wird und dann Verträge gekündigt werden müssen, was erhebliche finanzielle Verluste bedeuten kann.

- **Absicherung von Lebensrisiken:** Ein weiteres Problemfeld ist die Absicherung von allgemeinen Lebensrisiken. Zwar kann über die Notwendigkeit einiger Versicherungen ohne Frage gestritten werden; aber solche wie z. B. die Privathaftpflicht werden von Experten als unerlässlich angesehen. Bemerkenswert ist deshalb, dass ca. 30 Prozent der deutschen Haushalte nicht über eine Privathaftpflichtversicherung verfügen, obwohl diese relativ günstig ist (vgl. Finanztest 2008), und so ihr gesamtes Vermögen riskieren. Hier liegt eine falsche Prioritätensetzung vor: Weniger wichtige Versicherungen werden zu Lasten sehr wichtiger Versicherungen abgeschlossen (vgl. Detering 2011). Es liegt die Vermutung nahe, dass den Menschen erstens geeignete Methoden und Konzepte fehlen, mit denen sie eine Prioritätensetzung der abzusichernden Lebensrisiken vornehmen können und dass sie zweitens nicht ausreichend über Risiken und entsprechende Versicherungen informiert und daher nicht ausreichend für die Problematik sensibilisiert sind.
- **Risiken einer Verschuldung und Überschuldung:** Ein drittes Problemfeld der privaten Haushalte bezieht sich auf die Risiken der Verschuldung, welche bis hin zur Überschuldung⁶ führen können. Es gibt zahlreiche Ursachen⁷ und Auslöser von Überschuldung, die sich in Teilen auch zwischen den verschiedenen Altersgruppen unterscheiden.

⁵ Das Problem der Altersarmut besteht derzeit nur in wenigen Fällen; wird allerdings bei kommenden Rentengenerationen erheblich öfter auftreten (vgl. BMAS 2008, 3. Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung).

⁶ An dieser Stelle wird von Überschuldung gesprochen, sobald eine relative Überschuldung vorliegt. Diese liegt vor, wenn „es einem Privathaushalt nicht mehr möglich ist, seine fälligen Verbindlichkeiten trotz Einsatzes des vorhandenen Vermögens und Einschränkungen bei seinen Ausgaben mittelfristig zu begleichen“ (Knobloch/Reifner 2011, 17). Beim typischen Überschuldungsprozess entwickelt sich hieraus eine „harte“ Überschuldung, die beispielsweise im Falle einer außerordentlichen Kreditkündigung vorliegt. Wenn sich diese Merkmale manifestieren, liegt eine sogenannte „absolute Überschuldung“ vor (vgl. ebd.).

Generell ist festzustellen, dass eine Überschuldung multifaktoriell ist. Auffällig ist, dass bei der Gruppe der 25- bis 30-Jährigen das Konsumentenverhalten überproportional oft als Auslöser (19,4 Prozent) der Überschuldung auszumachen ist (vgl. Knobloch/Reifner 2011, Seite 24). Generell nimmt der Anteil der jüngeren überschuldeten Personen stetig zu. Insgesamt sind mehr als drei Millionen Haushalte in Deutschland überschuldet. Ein weiterer entscheidender Punkt ist die unnötig lange Überschuldungsdauer, die deutlich dadurch reduziert werden könnte, dass die Betroffenen rechtzeitig eine Schuldnerberatung in Anspruch nehmen. Oftmals werden Schulden auch durch falsches Verhalten bei Zahlungsschwierigkeiten verursacht (vgl. ebd.). Zur Verminderung der Überschuldungsproblematik ist eine Enttabuisierung des Themas und finanzielle Allgemeinbildung in Bezug auf die Möglichkeiten der Schuldnerberatung notwendig (vgl. ebd., 14). Eine nicht überwundene Überschuldung führt in einen Verarmungsprozess, welcher „sich nicht nur auf den Lebensstandard der Betroffenen [auswirkt], sondern auch auf ihren sozialen Status, ihre soziale Einbindung und ihre physische und psychische Befindlichkeit“ (vgl. Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2008, 53).

2.4.2 Gesamtwirtschaftliche Folgen

Folgen unzureichender Altersvorsorge, wie drohende Altersarmut oder auch eine hohe Verschuldungsquote privater Haushalte, stellen nicht nur ein individuelles Problem dar, sondern sind auch eine gesamtgesellschaftliche Herausforderung. So bedeutet Altersarmut eine zusätzliche Belastung der Sozialversicherungssysteme bzw. muss durch Steuermittel behoben werden.

Finanzielle Entscheidungen, auch die der privaten Haushalte, haben Konsequenzen für die Stabilität des Finanzsystems. An dieser Stelle sollte allerdings nicht der Trugschluss entstehen, dass durch eine Stärkung der finanziellen Allgemeinbildung zukünftig Finanzkrisen, wie z. B. die US-Hypothekenkrise, verhindert werden könnten. Allerdings können derartige Krisen vermutlich durch bessere finanzielle Allgemeinbildung entschärft werden und die Konsumenten ein geeignetes Risikoverhalten entwickeln. Diese Vermutung wird z. B. durch eine Analyse der Sparquote der US-amerikanischen Haushalte nahegelegt, wenn davon ausgegangen wird, dass eine erhöhte Finanzkompetenz einen positiven Effekt auf Sparen und finanzielle Planung hat (vgl. Manz 2011). Die Sparquote lag in den USA in den Jahren 2005 bis 2007 praktisch bei null, wobei noch zu berücksichtigen ist, dass wohlhabende Amerikaner auch in dieser Zeit erhebliche Beträge gespart haben, woraus wiederum zu folgern ist, dass zahlreiche amerikanische Haushalte einen Teil ihres Konsums durch Kredite finanziert haben. Hierbei handelte es sich vor allem auch um Immobilienkredite. In der Vorstellung, dass sie durch die steigenden Immobilienpreise abgesichert seien, wurde nicht nur die Vorsorge fahrlässig vernachlässigt, sondern es wurden oftmals zusätzlich Kredite auf die Häuser aufgenommen. Nach dem „Platzen“ der Immobilienblase sanken die Immobilienpreise erheblich, wodurch viele Haushalte in die Überschuldung gerieten und die Hypotheken

⁷ Überschuldungsursachen sind derartige Faktoren, die eine Überschuldungsbiografie überhaupt erst möglich machen.

kaum noch bedient werden konnten, was schließlich in Verbindung mit den defizitären Regelsystemen für die Finanzwirtschaft in weiterem Sinne zu den bekannten nationalen und internationalen Folgen führte (vgl. Sinn 2009; Tichy 2011).

Neben den oben skizzierten negativen Konsequenzen, die sicherlich auch begünstigt wurden durch mangelnde Kenntnis der ökonomischen und finanziellen Zusammenhänge, ließe sich vor allem eine Konsequenz ziehen:

Das exakte Vermessen der Bildungsdefizite muss erhebliche Bildungsanstrengungen im allgemeinbildenden Schulwesen nach sich ziehen, weil die Auswirkungen die gesamte Lebensbiografie negativ beeinflussen können und zu nachhaltigen Defiziten für die materielle Absicherung führen können.

3. Exkurs: Konzeption ökonomischer Bildung als Allgemeinbildung

Ausgangsthese ist, dass die finanzielle Allgemeinbildung nur dann eine nachhaltige, didaktische Verankerung im deutschen allgemeinbildenden Schulsystem finden wird, wenn sie sich mit einer Gesamtkonzeption von ökonomischer Bildung verbinden lässt. Deshalb sollen für den weiteren Gedankengang Eckpunkte einer Gesamtkonzeption ökonomischer Allgemeinbildung vorgestellt werden, die auch eine Grundlage bieten könnten, die finanzielle Allgemeinbildung fachlich zu integrieren. Hierbei kommt einem eigenständigen Schulfach Wirtschaft eine zentrale Bedeutung zu.

Im Rahmen dieses Arbeitspapiers kann keine ausdifferenzierte Begründung einer Konzeption ökonomischer Bildung erfolgen. Dazu kann auf entsprechende Literatur verwiesen werden.

Hier geht es nur darum, eine Skizze der Grundkonzeption der ökonomischen Bildung, wie sie für die Einordnung der finanziellen Allgemeinbildung u. E. erforderlich zu sein scheint, zu präsentieren.

Deshalb werden lediglich drei Aspekte besonders herausgestellt:

1. Was wollen wir generell als Zielperspektive der ökonomischen Bildung verstehen? (vgl. 3.1)
2. Für die Implementation von neuen Bildungsaufgaben im Schulsystem ist es zwingend, sich mit der Funktion von Schulfächern auseinanderzusetzen, weil jede neue inhaltliche Herausforderung an das Schulsystem immer auch eine zeitliche Herausforderung darstellt und mit dem im deutschen Schulsystem dominierenden Fachprinzip die Qualifikationsfrage der Lehrkräfte verknüpft ist. (vgl. dazu die Anmerkungen in 3.2)
3. Praxiskontakte bieten ein erhebliches Potenzial für die Entwicklung ökonomischer Fachkompetenz sowie für die Förderung von entsprechender Methoden- oder Urteilskompetenz, d. h., einerseits sind sie aus lern- und bildungstheoretischer sowie aus fachdidaktischer Sicht ertragreich, andererseits gilt es bei diesen Kooperationen von Schule und Wirtschaft natürlich auch das Gefahrenpotenzial einer einseitigen Interessenbeeinflussung von Fall zu Fall sorgfältig im Blick zu haben. Deshalb wird in Punkt 3.3 auf die Reichweite und Bedingungen von Praxiskontakten gesondert einzugehen sein.

3.1 Konzeption aller Eckpunkte der ökonomischen Bildung

Kinder und Jugendliche werden tagtäglich mit wirtschaftlichen Sachverhalten konfrontiert. Sowohl im privaten Haushalt als auch in ihren jugendlichen Bezugsgruppen ergeben sich Fragen: zur Einkommenssituation, Fragen rund um das Girokonto, zur Verwendung von Einkommen, zu Kapitalmärkten oder auch zum Einfluss der neuen Informations- und Kommunikationstechnologien (vgl. Kaminski/Brettschneider 2007, 17).

Ohne ein Grundwissen über wirtschaftliche Zusammenhänge und eine didaktisch geleitete und fachwissenschaftlich fundierte Auseinandersetzung – so hier die These – lässt sich die

Welt von heute kaum verstehen und ist eine Mitwirkung an gesellschaftlichen Veränderungsprozessen schwierig.

Ohne an dieser Stelle alle Begründungszusammenhänge für eine Arbeitsdefinition „Ökonomische Bildung“ ausweisen zu können, wollen wir unter ökonomischer Bildung verstehen:

Ökonomische Bildung ist die Gesamtheit aller erzieherischen Bemühungen in allgemeinbildenden Schulen, Kinder und Jugendliche von der Grundschule bis zum Abitur mit solchen

- Kenntnissen, Fähigkeiten, Verhaltensweisen und Einstellungen auszustatten, die sie befähigen, sich mit den
- ökonomischen Bedingungen ihrer Existenz und deren sozialen, politischen, rechtlichen, technischen, ökologischen und ethnischen Dimensionen
- auf privater, betrieblicher, volkswirtschaftlicher und weltwirtschaftlicher Ebene auseinanderzusetzen.

Ökonomische Bildung ist in dieser Philosophie deshalb kein Spezialwissen. Sie ist auch keine vorweggenommene Berufsausbildung oder lediglich eine Antwort auf die Forderungen von Wirtschaft und Politik. Vielmehr ist sie Teil der Allgemeinbildung und gehört zum unverzichtbaren Bestandteil eines modernen Inhaltsprofils allgemeinbildender Schulen für Schülerinnen und Schüler jeder Schulform und Schulart (Kaminski/Eggert 2008, 6).

„Wenn ökonomische Bildung als integraler Bestandteil der Allgemeinbildung interpretiert wird, dann ist – so die These – der Allgemeinbildungsanspruch auf allen Ebenen des Bildungssystems zu verankern oder abzusichern, damit alle Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit haben, grundlegende Kenntnisse und Fähigkeiten über die Strukturen und Prozesse einer Wirtschaft zu erwerben.“ (Kaminski 2010d, 39)

Wir befinden uns hier im Einklang mit einer Definition von Allgemeinbildung wie sie Tenorth (vgl. Tenorth 1994, 166) anbietet und die auch für die ökonomische Allgemeinbildung u. E. tragfähig ist:

„In der gegebenen historischen Situation lässt sich allgemeine Bildung, fasst man sie als Strukturproblem moderner Gesellschaft, als die konkrete (pädagogische) Aufgabe beschreiben, ein Bildungsminimum für alle zu sichern und zugleich die Kultivierung von Lernfähigkeit zu eröffnen.“ (Tenorth 1994, 166)

In diesem Sinne lässt sich mit den drei klassischen Aufgabenbeschreibungen im Sinne von Klafki eine weitere Konkretisierung des Allgemeinbildungsanspruchs von ökonomischer Bildung vornehmen (Kaiser/Kaminski 2012, 24ff.).

1. Bildung soll den Zusammenhang der eigenen Lebenspraxis deutlich machen.
2. Wer diese Welt gründlich verstehen will, benötigt Kenntnisse ihres Entstehens.
3. Durch Wissenschaft gewonnenes Wissen muss für den Einzelnen durchschaubar werden.

Aus dieser generellen Aufgabenbeschreibung von Allgemeinbildung für die ökonomische Bildung lassen sich weitere Bestimmungsmerkmale identifizieren.

Jede inhaltliche Dimension hat sich im Rahmen der allgemeinbildenden Schulen der Relevanzfrage zu stellen, bei der es im Kern darum geht, wie Reetz (vgl. Reetz 2003) einfordert, dass „Kriterien für die Relevanz von Lernzielen/Lerninhalten beizubringen (sind), mit deren Hilfe bedeutsame (relevante) Ziele/Inhalte vermittelt, ausgewählt und rechtfertigend begründet (legitimiert) werden“ (Kaminski 2010d, 42).

Die dafür erforderlichen Referenzsysteme hätten somit die Aufgabe, Kriteriensätze zu entwickeln, mit deren Hilfe sich für die ökonomische Bildung Ziel- und Inhaltsstrukturen generieren lassen, die wiederum die Grundlage bilden, Lehr- und Lernarrangements zu entwickeln, mit denen sich Kompetenzen für die Schülerinnen und Schüler zur Bewältigung von gegenwärtigen und zukünftigen Lebenssituationen fördern lassen (vgl. Kaminski 2010d, 43). Es muss vermieden werden, dass der Ökonomieunterricht sich in der schlichten Addition von ökonomischen Episoden in verschiedenen Fächern erschöpft, in die die Schülerinnen und Schüler selbst erst Ordnung bringen müssen.

Des Weiteren ist es wichtig zu erkennen, dass die Auswahl von Inhalten und die Beschreibung von Kompetenzen⁸ abhängig ist vom fachwissenschaftlichen Selbstverständnis der Konstrukteure. Hier wird die Annahme getroffen, dass die Theorie der Ökonomik für die Analyse wirtschaftlichen Handelns bedeutsam ist und eine hohe heuristische Erklärungskraft hat (vgl. Kaminski/Eggert 2008, 8).

Ökonomik wird als die wissenschaftliche bzw. theoretische Art und Weise der Auseinandersetzung mit dem Wirtschaften der Menschen verstanden. Ökonomik befasst sich „mit den Möglichkeiten und Problemen der gesellschaftlichen Zusammenarbeit zum gegenseitigen Vorteil“ (Homan/Suchanek 2005, 21).

Damit soll deutlich werden, dass so die Interaktionen zwischen verschiedenen Akteuren ins Zentrum der Analyse rücken, wobei der „Homo oeconomicus“ im Sinne eines Analyseinstruments für Situationslogiken und nicht im Sinne einer klassischen Handlungstheorie für einzelne konkrete Individuen verstanden wird. Der „Homo oeconomicus“ ist dementsprechend kein Menschenbild, auch wenn diese Behauptung immer wieder aufgestellt wird. Es geht dabei um die Annahme, dass Individuen ihren Nutzen unter Restriktionen realisieren wollen (vgl. Kaminski/Eggert 2008, 8; Kaminski 2009) und die Anreizstrukturen dafür maßgeblich sind, zumal nicht angenommen werden kann, dass Menschen systematisch und auf Dauer gegen ihre Anreize handeln (vgl. Homann/Suchanek 2005, 21).

Zum besseren Verständnis dieser konzeptionellen Vorgehensweise ist es hilfreich, zwischen Aktions- bzw. Handlungs- und Interaktions- und Institutionstheorie zu unterscheiden, und entsprechend Leitfragen zu entwickeln (vgl. Homann/Suchanek 2005, 4; Kaminski/Eggert 2008, 8):

⁸ Eine ausführliche Definition von Kompetenzen schließt sich in Kapitel 4 an.

- **Aktions- und Handlungstheorie**

Zentrale Frage: Welche Interessen und Anreize lösen individuelle wirtschaftliche Handlungen mit dem Ziel der Nutzenmaximierung aus?

- **Interaktionstheorie**

Zentrale Frage: Wie ist eine Zusammenarbeit zum gegenseitigen Vorteil möglich?

- **Institutionentheorie**

Zentrale Frage: Welchen Beitrag leisten Institutionen für wirtschaftliches Handeln und wie muss eine Wirtschafts- und Gesellschaftsordnung ausgestaltet sein?

Das Handeln der beteiligten Akteure (z. B. einzelner Unternehmen) vollzieht sich nicht im „luftleeren“ Raum, sondern unter den Bedingungen eines aktuell gegebenen Institutionen- und Regelsystems einer Wirtschafts- und Gesellschaftsordnung, die sich in politischen Aushandlungsprozessen stetig verändert. Deshalb halten wir es u. a. aus heuristischem Grunde für hilfreich, die Wirtschafts- und Gesellschaftsordnung eines Landes als den allgemeinsten Rahmen zu wählen, in dem die Bürgerinnen und Bürger einer Gesellschaft über ihre Arbeits- und Lebenssituationen eingebunden sind (vgl. Kaminski/Eggert 2008, 10). Das Verständnis der grundlegenden Strukturen einer Wirtschafts- und Gesellschaftsordnung soll verhindern, dass die vielfältigen Phänomene als beziehungslos zueinander erscheinen. Die Kenntnis der zentralen Ordnungsformen und -elemente einer Wirtschaftsordnung bildet vielmehr ein wichtiges Orientierungswissen, das der Ökonomieunterricht zu erzeugen hat und die Einordnung und Bewertung wirtschaftlicher Phänomene in interdependente Bezüge ermöglicht (vgl. Kaminski 2010d, 44).

Die Referenz auf das Institutionen- und Regelsystem einer Wirtschaftsordnung bedeutet nicht deren kritiklose Übernahme. Vielmehr wird die Wirtschaftsordnung verstanden als permanente ordnungspolitische Gestaltungsaufgabe, an der sich die Bürgerinnen und Bürger beteiligen sollen. Dieser Aspekt ist wichtiger Bestandteil des Konzepts ökonomischer Bildung mit dem gesellschaftliche Konflikte in das Konzept integriert und nicht ausgeschlossen werden.

Auf einer weiteren Konkretisierungsstufe lassen sich wichtige Inhaltsbereiche der ökonomischen Bildung aus dem allgemeinen Rahmen für wirtschaftliches Geschehen mit den wesentlichen Akteuren im Wirtschaftsprozess für die Handlungsfelder des Individuums identifizieren und präzisieren (vgl. Kaminski 2008, 12). Dazu gehören insbesondere die folgenden fünf Inhaltsfelder:

- Die **Wirtschaftsordnung** eines Landes als ordnungspolitische Gestaltungsaufgabe und als Gegenstand für eine permanente Weiterentwicklung im Rahmen von Politikprozessen. Hierdurch wird deutlich, dass die ökonomische Bildung auch einen Beitrag zur politischen Bildung leistet.
- Die Stellung der **privaten Haushalte** im Wirtschaftsgeschehen
- **Unternehmen** als ökonomische und soziale Aktionszentren
- Die Funktionen des **Staates** in einer marktwirtschaftlichen Ordnung
- **Internationale Wirtschaftsbeziehungen**

■ **Arbeit und Beruf, Berufsorientierung als bedeutsame Lebenssituationen**

Die Entwicklung eines Grundverständnisses von Wirtschaft und Gesellschaft aus didaktischer Sicht verlangt bei der Entwicklung von Lehr-Lernarrangements nach didaktischen Prinzipien für das „Durcharbeiten“ gesellschaftlicher Realität aus unterschiedlichen Dimensionen, die wir als Ordnungsversuche (vgl. Abb. 2) bezeichnen (vgl. Kaminski 2010d). Bei dem zugrunde gelegten Begriff von „Ordnung“ geht es darum, wie für die Lernenden Übersichtlichkeit hergestellt werden kann. Es geht darum, wie mit differenzierten Zugriffsweisen eine Vielfalt von Einsichten erworben werden kann, die die Lernenden befähigen, sich differenziert mit der hohen Komplexität von wirtschaftlichen Vorgängen auseinanderzusetzen. Ziel des „Ordnen“ ist es, die Gesamtzusammenhänge wirtschaftlicher Strukturen und Prozesse zu erfassen, um die Bedeutung einzelner ökonomischer Tatbestände im Kontext und nicht isoliert zu betrachten (vgl. Kaminski 2010d, 47).

Es geht um das Verhältnis von Systemstruktur und Semantik, wie es die Ordonomik in den letzten Jahren in die Diskussion gebracht hat (vgl. Pies/Beckmann u. a. 2009).

Für die ökonomische Bildung werden deshalb die folgenden vier Ordnungsversuche vorgeschlagen, wobei die Reihenfolge der Auflistung keine didaktische Hierarchisierung bedeutet:

<p>Ordnungsversuch 1: Denken in den Kategorien der ökonomischen Verhaltenstheorie</p> <p>Ziel: Die Schülerinnen und Schüler lernen ein Denken in den Kategorien eines ökonomischen Verhaltensmodells nach dem Muster: Handlungsbedingungen → Handlungen → Handlungsfolgen</p>
<p>Ordnungsversuch 2: Denken in ökonomischen Kreislaufzusammenhängen</p> <p>Ziel: Die Schüler lernen ein Denken in Kreislaufzusammenhängen und erkennen die Interdependenz von Entscheidungen auf unterschiedlichen Ebenen und erfassen Zusammenhänge.</p>
<p>Ordnungsversuch 3: Denken in Ordnungszusammenhängen</p> <p>Ziel: Schüler lernen, ein Denken in Ordnungszusammenhängen, d. h., sie erkennen, wie wirtschaftliche Handlungen sich im Rahmen von Institutionensystemen gestalten lassen.</p>
<p>Ordnungsversuch 4: Denken in Kategorien, die allem wirtschaftlichen Handeln immanent sind</p> <p>Ziel: Schüler lernen, nach den – invarianten – Merkmalen allen wirtschaftlichen Handelns zu fragen.</p>

Abbildung 2: Ordnungsversuche
(in Anlehnung an: Kaminski/Eggert 2008, 14f.)

Mithilfe dieser Ordnungsversuche soll deutlich werden, dass sich ökonomische Strukturen und Prozesse jeweils aus mehreren Perspektiven durchleuchten lassen und entsprechende Handlungsmöglichkeiten entwickeln (vgl. Kaminski/Eggert 2008, 16).

Das hier vertretene Referenzsystem ist Grundlage für die Entwicklung eines Kompetenzmodells für die ökonomische Bildung mit sechs generellen Kompetenzen. Dies beeinflusst sowohl die Entwicklung von Lehr-/Lernarrangements als auch die Entwicklung curricularer Konzepte (Lehrpläne, Kerncurricula u. Ä.) und übernimmt somit eine Orientierungsfunktion (vgl. Kaminski 2010d, 47). Die Problematik des Kompetenzbegriffs kann an dieser Stelle nicht abschließend dargestellt werden, deshalb nachfolgend nur wenige Anmerkungen:

Der Begriff „Kompetenz“ wird aktuell durchaus mehrdeutig verwendet, je nach Kontext und gewählter Bezugsdisziplin. Das hier vertretene Kompetenzmodell der ökonomischen Bildung wurde in Anlehnung an den Kompetenzbegriff nach Weinert entwickelt. Weinert versteht Kompetenzen als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2001, 27).

Kompetenzmodelle konkretisieren Inhalte und Stufen der allgemeinen Bildung. Sie formulieren damit eine pragmatische Antwort auf die Konstruktions- und Legitimationsprobleme traditioneller Bildungs- und Lehrplandebatten (Klieme/Avenarius u. a. 2007, 9).

Das hier vertretene Kompetenzmodell beschreibt auf der Basis fachdidaktischer Konzepte die Komponenten und Stufen der **sechs generellen Kompetenzen**, die für die ökonomische Bildung (vgl. Kaminski/Eggert 2008) vorgeschlagen werden und stützt sich dabei auf pädagogisch-psychologische Erkenntnisse zum Aufbau von Wissen und Können (vgl. Klieme/Avenarius u. a. 2007, 17).

Das hier zugrunde gelegte Kompetenzmodell umfasst die folgenden drei Kompetenzbereiche:

- Der Kompetenzbereich „**Fachwissen**“ → inhaltsbezogener Kompetenzbereich
„Die Schülerinnen und Schüler verfügen über strukturiertes ökonomisches Wissen, das ihnen das Wiedererkennen von wirtschaftlichen Strukturelementen, Invarianzen und Prozessregeln in der Fülle der ökonomischen Phänomene ermöglicht.“
- Der Kompetenzbereich „**Erkenntnisgewinnung**“ (Methodenkompetenz) → prozessbezogener Kompetenzbereich
„Die Schülerinnen und Schüler analysieren wirtschaftliche Phänomene mithilfe fachspezifischer Methoden und wenden fachspezifische Arbeitstechniken an.“
- Der Kompetenzbereich „**Beurteilung/Bewertung**“ → prozessbezogener Kompetenzbereich
„Die Schülerinnen und Schüler bewerten ökonomische Handlungen und Sachverhalte und reflektieren Wege des Erkennens und Bewertens“. (vgl. Kaminski/Eggert 2008, 28)

Vor dem Hintergrund der skizzierten Ordnungsversuche werden sechs generelle Kompetenzen vorgeschlagen (Kaminski/Eggert 2008, 27). Der Übersichtlichkeit halber werden diese Kompetenzen, die von Jahrgang 1 bis 12, d. h. von einem elementaren Niveau bis hin zu hoher Komplexität, systematisch zu vermitteln sind, in der nachstehenden Tabelle dargestellt.

Kompetenzbereich	Generelle Kompetenzen
Fachwissen	Kompetenz 1: Die Schülerinnen und Schüler denken in den Kategorien eines ökonomischen Verhaltensmodells: Wie Menschen wirtschaftliche Entscheidungen treffen. (= vorrangig Ordnungsversuch 1)
	Kompetenz 2: Die Schülerinnen und Schüler denken in Kreislaufzusammenhängen und Interdependenzen: Wie Menschen wirtschaftlich zusammenwirken. (= vorrangig Ordnungsversuch 2)
	Kompetenz 3: Die Schülerinnen und Schüler denken in Ordnungszusammenhängen: Wie Menschen sich ökonomische Ordnungen schaffen. (= vorrangig Ordnungsversuch 3)
Erkenntnisgewinnung	Kompetenz 4: Die Schülerinnen und Schüler analysieren ökonomische Sachverhalte mithilfe fachspezifischer Methoden und wenden Arbeitstechniken zur Erschließung wirtschaftlicher Sachverhalte an. (= Ordnungsversuche 1-4)
Beurteilung und Bewertung	Kompetenz 5: Die Schülerinnen und Schüler bewerten ökonomische Handlungen und Sachverhalte mithilfe ökonomischer Kategorien. (= Ordnungsversuche 1-4)
	Kompetenz 6: Die Schülerinnen und Schüler reflektieren und bewerten Wege ökonomischen Erkennens und Urteilens. (= Ordnungsversuche 1-4)

Tabelle 2: Kompetenzbereiche und generelle Kompetenzen
(in Anlehnung an: Kaminski/Eggert 2008, 27)

Das hier dargestellte Kompetenzmodell ist als Beitrag zur Diskussion von Kompetenzmodellen der Ökonomischen Bildung und nicht als abschließendes Konzept zu verstehen.

3.2 Die Funktionen von Schulfächern

Die nachhaltige Implementierung der finanziellen Allgemeinbildung in schulische Allgemeinbildung ist an verschiedene Voraussetzungen, wie ausreichende Zeitdeputate und aus-

gebildete Fachlehrkräfte geknüpft. Dieser Zusammenhang gilt generell und hat für das Ziel, die finanzielle Allgemeinbildung in die ökonomische Bildung zu integrieren zur Folge, dass die nachhaltige Implementierung der finanziellen Allgemeinbildung in die schulische Allgemeinbildung strategisch zu verknüpfen ist mit der nachhaltigen Verankerung der ökonomischen Bildung in das Schulsystem. Dies lässt sich u. E. nur über die Schaffung eines eigenständigen Schulfaches für die ökonomische Bildung erreichen, weil sie einen institutionell abgesicherten Handlungsrahmen in der Schule schaffen und Lehre, Forschung, Fort- und Weiterbildung an Hochschulen etablieren.

Um diese Zusammenhänge zu verdeutlichen, ist es erforderlich, sich über generelle Funktionen von Schulfächern, die sich jeweils auf eine (wissenschaftliche) Disziplin mit ihrer genuine Eigenlogik beziehen, zu verständigen, die diese im Schulsystem herkömmlicherweise zu übernehmen haben. Schulfächer stehen unter dem Generalverdacht, dass sie modernen Ansprüchen nach fächerübergreifendem, vernetzbarem und interdisziplinärem Arbeiten nicht entsprechen (vgl. Kaminski 2010d, 40) (dagegen: vgl. Hedtke/Uppenbock 2011; Famulla/Fischer 2011; Hedtke/Famulla u. a. 2010).

Dies ist allerdings eine Kritik, die u. E. den aktuellen Diskussionen zur Bedeutung von Disziplinarität (vgl. Klieme/Avenarius u. a. 2007) und zur Sicherung und Weiterentwicklung von Fachdidaktiken nicht Rechnung trägt und einer interessenpolitischen Argumentationslinie folgt und auch nicht in Einklang steht mit den „Einsichten in eine Grammatik von Schule“, wie sie in akteurtheoretischen Ansätzen zur Schultheorie überzeugend aufgezeigt werden (vgl. Fend 2008).

Zwar wird nicht zu leugnen sein, dass Schulfächer mit einer langen Tradition durchaus dazu neigen und anfällig sind, immer wieder neue Inhaltsbereiche zu kanonisieren. Diese Tendenz darf aber nicht verwechselt werden mit der generellen Funktion von Schulfächern als Existenzbedingung für inhaltliche Dimensionen im Schulsystem, deren allgemeinbildender Charakter unbestreitbar zu sein scheint.

Welche Funktionen von Schulfächern lassen sich erkennen? Dazu fünf kurze Anmerkungen:

1. Schulfächer stellen historisch gewachsene, inhaltlich zugleich abgegrenzte wie auch aufgrund bestimmter Zielsetzungen verknüpfte Aufgabenfelder institutionalisierter Lehre dar. Sie sind eine Ermöglichungsbedingung für Lehr-Lernarrangements.
2. „Fächer sind als Wissenssysteme unerlässlich für kognitives Lernen“ (Weinert 2001, 17). Nur auf dieser Basis, so Weinert, ist der Versuch zu unternehmen, die verschiedenen schulischen Wissensdomänen noch besser miteinander zu verknüpfen (vgl. ebd.). Disziplinarität kann deshalb als notwendige und nicht zu umgehende Voraussetzung für Interdisziplinarität gesehen werden.
3. Schulfächer bilden eine zeitliche Grundlage und verkörpern fortschreitend über einzelne Schuljahrgänge den kumulativen Lernprozess der Lernenden über differenzierte Lehr-/Lernkonzepte.
4. Die schuladministrative Dimension von Schulfächern hat – was zu häufig übersehen wird – eine überragende Funktion für die Organisation des Bildungssystems. Die Aufbauorganisation deutscher Schulen ist im Kern eine Organisation nach Fächern

und keine Organisation nach Prinzipien. Sie ist die zentrale Akquisitionsgrundlage von fachlich ausgebildeten Lehrkräften und damit auch die Grundlage für die Etablierung von Ausbildungsgängen an Hochschulen sowie für Fort- und Weiterbildungssysteme. Der Zusammenhang Schulfach – Ausbildung von Lehrkräften über Studiengänge – Fort- und Weiterbildungssysteme ist daher unauflösbar, wie der „fachdidaktische Armutskreislauf“ (vgl. Abb. 4) verdeutlicht.

5. Schulfächer sind eine zentrale Bedingung für inhaltlich anspruchsvolles Lernen, für Differenzierungsmöglichkeiten und damit für den Vergleich von Lernfortschritten sowie Ansatzpunkte für individuelle Förderung.

Die nachfolgende Abbildung 3 unterscheidet wesentliche Funktionen von Schulfächern.

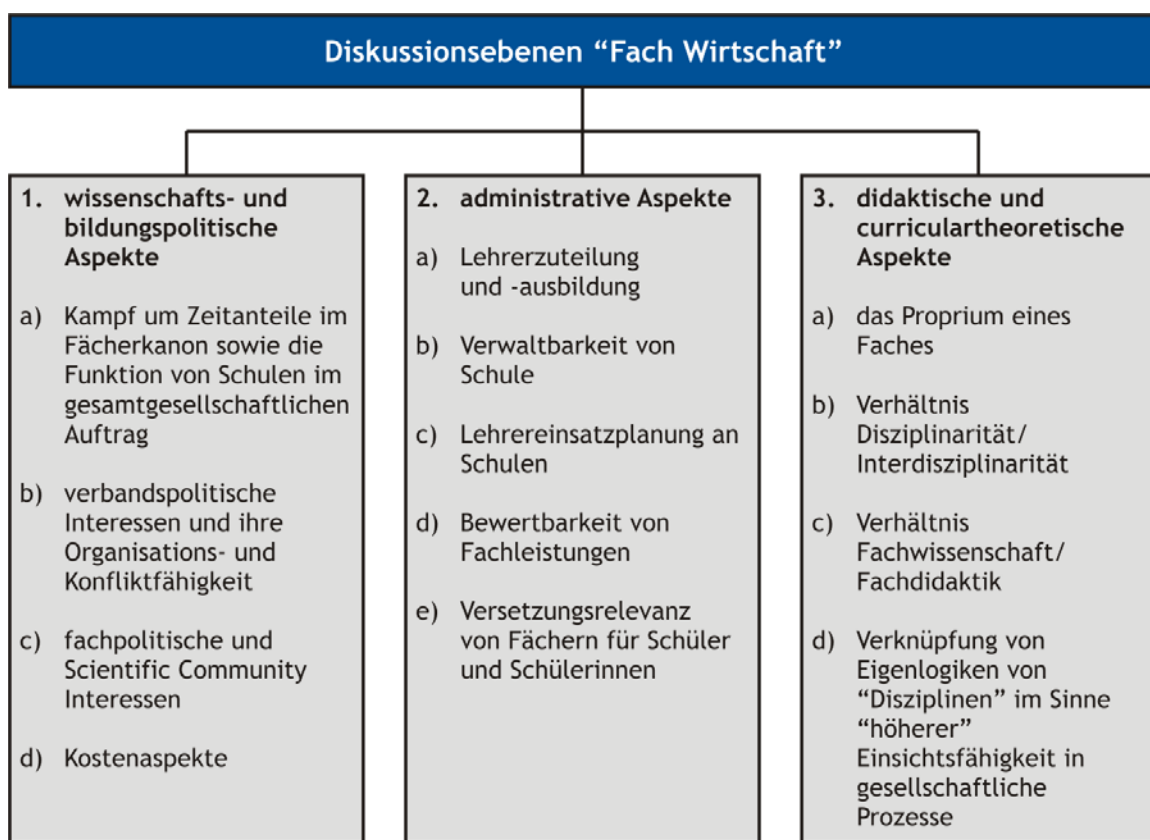


Abbildung 3: Diskussionsebenen „Fach Wirtschaft“
(Quelle: Kaminski 2008a, 42)

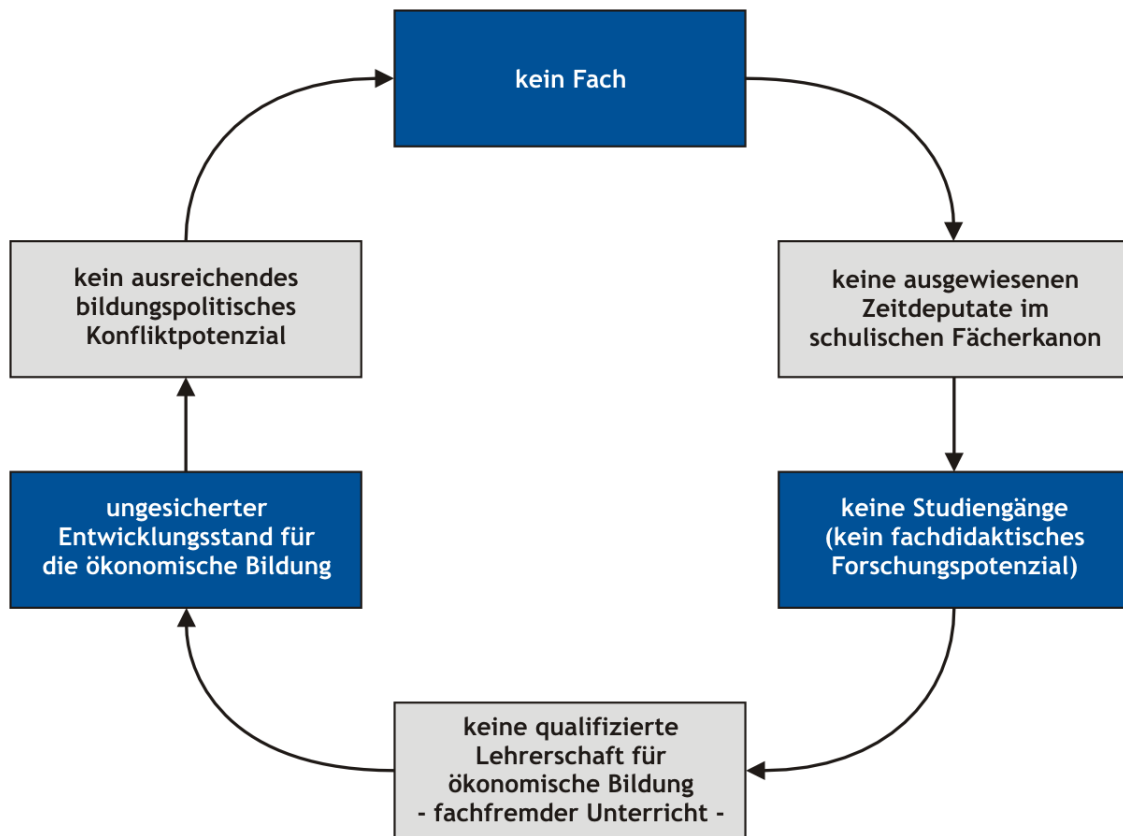


Abbildung 4: Fachdidaktischer Armutskreislauf
(Quelle: Kaminski/Eggert 2008, 59)

Die Vergegenwärtigung der generellen Funktionen von Schulfächern legen es nahe, dass es für die Etablierung einer nachhaltig im Schulsystem verankerten ökonomischen Bildung zwingend erforderlich ist, eine Fachstruktur zu entwickeln, die die Grundlage für fachdidaktische Weiterentwicklungen bietet bzw. auch didaktische „Andockmöglichkeiten“ für affine Inhaltsbereiche wie die finanzielle Allgemeinbildung.

Viele Forderungen nach fachübergreifendem Unterricht im Bereich der ökonomischen Bildung mit einer gleichzeitigen Abwehr der Einführung eines Faches Wirtschaft erweisen sich u. E. bei näherer Betrachtung als interessenpolitisch motiviert, aber nicht als didaktisch legitimierbar.

Es ist immer wieder mit Nachdruck darauf hinzuweisen, dass erst z. B. mit grundständigen Studiengängen an Universitäten ökonomische Bildung als Ausbildungsaufgabe „geboren“ wird. Denn nur dort wird auch wissenschaftliches Personal für die ökonomische Bildung akquiriert, wird nach und nach eine Forschungslandschaft entwickelt und werden Perspektiven für die fachdidaktische Entwicklungsforschung eröffnet. Wird der „fachdidaktische Armutskreislauf“ nicht durchbrochen, ist eine nachhaltige Etablierung ökonomischer Bildung und damit auch finanzieller Allgemeinbildung nicht möglich.

Weitere ausführliche Erläuterungen zur Funktion von Schulfächern bei Kaminski (vgl. Kaminski/Brettschneider 2007; Kaminski/Krol 2008).

3.3 Praxiskontakte in der ökonomischen Bildung

Nachfolgend soll zu Praxiskontakten in der ökonomischen Bildung, welche in den letzten Jahren Gegenstand öffentlicher Diskussionen waren und nach wie vor sind, Stellung genommen werden. Das erscheint uns vor allem erforderlich, weil einige zum Teil zu recht kritisierte Projekte, in deren Rahmen Praxiskontakte durchgeführt werden, dazu führen, dass in der öffentlichen Diskussion Praxiskontakte grundsätzlich, in Teilen sogar die ökonomische Bildung generell, diskreditiert werden. Daher soll im Folgenden verdeutlicht werden, unter welchen Voraussetzungen und in welchen Formen Praxiskontakte zu begrüßen bzw. zu kritisieren sind, womit teilweise eine bereits vor mehr als vierzig Jahren geführte fachdidaktische Diskussion wieder aufgegriffen wird, die offensichtlich in Vergessenheit geraten zu sein scheint (vgl. Klafki/Kiel/Schwerdtfeger 1967).

Es gibt verschiedene Arten von Kooperationen zwischen allgemeinbildenden Schulen, der Wirtschaft und weiteren Organisationen wie Gewerkschaften und Verbraucherschutzverbänden (vgl. Krol/Schenk-Kurz 2003, 7). Diese finden grundsätzlich auf den Ebenen Schulorganisation (z. B. Wirtschaft als Sponsor) und der Ebene des Unterrichts u. a. in Form von Realbegegnungen statt (vgl. Loerwald 2008, 342f.), worunter die auf Allgemeinbildung abzielenden Praxiskontakte⁹ in den Rahmen finanzieller Allgemeinbildung fallen. Begründet werden Praxiskontakte oft relativ pragmatisch, beispielsweise mit dem Ziel von Unternehmen, gesellschaftliche Verantwortung zu übernehmen, der Vorbereitung der Schüler auf die Arbeitswelt und dem Expertenwissen des Praxiskontaktpartners, durch das „Lücken“ in Lehrplänen geschlossen werden sollen. Durch diese durchaus nachvollziehbaren Begründungen kann der Einsatz von Praxiskontakten im Wirtschaftsunterricht allerdings nicht (hinreichend) legitimiert werden. Hierzu bedarf es lerntheoretischer, bildungstheoretischer und fachdidaktischer Begründungslinien.

3.3.1 Lerntheoretische Begründung

Lerntheoretisch lässt sich der Einsatz von Praxiskontakten damit begründen, dass diese „(...) eine handlungsorientierte Lernumgebung [bieten], die einen Impuls für die konstruktive Auseinandersetzung mit ökonomisch relevanten Problemen liefert“ (Kaminski/Krol 2005, 64). Hier wird eine konstruktivistische Lerntheorie zugrunde gelegt, die in Form des gemäßigten Konstruktivismus den aktiv handelnden und selbst gesteuerten Lerner in den Mittelpunkt stellt, wobei allerdings auch die Bedeutung instruktionaler Maßnahmen für die selbstständige Bewältigung komplexer Lernaufgaben ebenso nicht unberücksichtigt bleiben darf wie die Notwendigkeit der Aufbereitung authentischer Lernsituationen (vgl. Kaiser/Kaminski 2012, 239). Praxiskontakte entsprechen im hohen Maße diesen Anforderungen und bieten vielfältige Möglichkeiten für einen konstruktiven Kompetenzerwerb:

⁹ Bei den direkt auf den Unterricht einflussnehmenden Praxiskontakten sind die auf Allgemeinbildung abzielenden Praxiskontakte von Schülerfirmen, die (unternehmerische) Selbstständigkeit fördern sollen, und Maßnahmen zur Berufsvorbereitung (z. B. Betriebspraktika) zu unterscheiden (vgl. Loerwald, 2008).

- „Durch die Integration außerschulischer Realität in Unterrichtsprozesse haben Schülerinnen und Schüler die Chance, in didaktisch nicht vorstrukturierten, authentischen Situationen und anhand konkreter Probleme zu lernen. (Authentizität und Situiertheit)
- Praxiskontakte fordern und fördern, aufgrund der kooperativen organisatorischen und inhaltlichen Planung und des Einsatzes handlungsorientierter Unterrichtsmethoden, einen hohen Grad an Selbstverantwortung, Eigenaktivität und Teamfähigkeit. (selbstständig-eigenaktives und kooperatives Lernen)
- Die augenscheinliche Relevanz und die handlungs- und problemorientierte Erschließung der Inhalte fördern die Motivation zur Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand. (Lernmotivation)
- Praxiskontakte können mit unterschiedlichen Praxispartnern und an verschiedenen Lernorten durchgeführt werden. Darüber hinaus haben die Lernenden z. B. bei Simulationsspielen die Möglichkeit, abwechselnd verschiedene Rollen einzunehmen (multiple Kontexte und Perspektiven).“ (Kaminski/Krol 2005, 65)

3.3.2 Bildungstheoretische Begründung

Schule hat keinen Selbstzweck, sondern soll Jugendliche auf das außerschulische Leben in einer Gesellschaft, die sich durch ein hohes Maß an individuellen Gestaltungsspielräumen und der damit verbundenen Notwendigkeit zur Übernahme von Verantwortung auszeichnet, vorbereiten (vgl. Menze 1992, 355). Die daraus resultierenden Herausforderungen sind nur durch eine „situativ flexible Handlungskompetenz“ (Loerwald 2008, 346) zu bewältigen. Zur Erreichung dieses Bildungsziels sind Lehr-Lern-Prozesse erforderlich, in denen neben der Aneignung des Wissens auch dessen Anwendung in realen Situationen erfolgt. Schule verfolgt das Bildungsziel, eine fachlich fundierte Handlungskompetenz aufzubauen. Für die Erreichung dieses Ziels haben Praxiskontakte eine wichtige Bedeutung, weil sie eine enge Verzahnung von Wissenserwerb und Wissensanwendung ermöglichen, indem sie „Schnittstellen zwischen Lern- und Lebenswelten“ (Loerwald 2008, 347) bieten. So wird den Lernenden die Chance gegeben,

- „ ... das zuvor Gelernte direkt auf reale Problemstellungen anzuwenden und sowohl das individuell erreichte Kompetenzniveau als auch die Anwendungsqualität des erworbenen Wissens gewissermaßen einem Tauglichkeitstest zu unterziehen.
- ... anhand der erlebten Praxis neues authentisches Wissen lebensnah zu erwerben.
- ... das im Praxiskontakt Gelernte zu reflektieren und es durch den Transfer auf ähnlich gelagerte Probleme auf seine Generalisierbarkeit hin zu prüfen.“ (Loerwald 2008, 347)

3.3.3 Fachdidaktische Begründung und „Trugschlüsse der unzulässigen Verallgemeinerung“

Ökonomische Bildung zielt vor allem auf die Bewältigung der für alle Individuen strukturell gleichartigen ökonomisch geprägten Lebenssituationen ab. Praxiskontakte im Rahmen ökonomischer Bildung können zum Erwerb hierfür benötigter Kompetenzen beitragen, was das zentrale Ergebnis des Pilotprojektes „Praxiskontakte Wirtschaft – Wirtschaft in die Schule

(PRAWIS)“ (vgl. Kaminski/Krol 2005) darstellt¹⁰. Im Laufe dieses Projekts wurden an sechs Schulen im Rahmen eines auf Allgemeinbildung zielenden Oberstufencurriculums „Wirtschaft“ Praxiskontakte systematisch in den Unterricht eingebunden. Die Lernziele der Praxiskontakte waren an gesellschaftlich relevante Problemstellungen geknüpft, wie beispielsweise die Probleme der sozialen Sicherung, die Umweltproblematik als Beispiel für Markt- und Staatsversagen oder den wirtschaftlichen und betrieblichen Strukturwandel. Praxiskontaktpartner waren verschiedene Unternehmen, wie z. B. Energieunternehmen, Finanzdienstleister, Einzelhandelsunternehmen und Unternehmen aus der Automobilwirtschaft und der Ernährungswirtschaft sowie Verbraucherzentralen, Behörden, der Deutsche Gewerkschaftsbund (DGB) und die Bundesbank (vgl. ausführlich Kaminski/Krol 2005).

Die Liste geeigneter Praxiskontakte und dazu passender gesellschaftlich relevanter Problemstellungen, die aus der ökonomischen Perspektive betrachtet werden können, scheint nahezu unerschöpflich. Dennoch besteht bei der Vermittlung von Fachkompetenz durch Praxiskontakte – mit dem Problem der nicht unmittelbar möglichen Generalisierbarkeit des im Rahmen des Praxiskontakts situativ Erfahrenen – eine nicht zu unterschätzende, für die ökonomische Bildung spezifische Herausforderung. Die Gefahr der „Trugschlüsse unzulässiger Verallgemeinerungen“ (Krol/Schenk-Kurz 2003, 35) besteht in vielfältigen Dimensionen, was unter dem Oberbegriff Mikro-Makro-Problematik an vier Ausprägungsformen solcher Trugschlüsse deutlich werden soll:

¹⁰ U. a. aufgrund der kleinen Stichprobe von sechs Schulen war allerdings keine Ermittlung repräsentativer Ergebnisse oder generalisierbarer Hypothesen möglich (vgl. Kaminski/Krol 2005).

Mikro-Makro-Probleme		
Ausprägung	Erklärung	Beispiel
Aggregationsprobleme	Pars-pro-toto-Problem: Ist der Einzelfall verallgemeinerungsfähig?	Gleichsetzung von Entlassungen in einem Betrieb mit Arbeitslosigkeit, anstatt die Entwicklung der Beschäftigung als Saldo von Kündigungen und Neueinstellungen zu betrachten.
Quantitäten verändern Qualitäten	Eine Vielzahl gleichgerichteter Einzelfälle vermag die Situation zu verändern.	Das Vorziehen von Käufen bei drohenden Preissteigerungen ist nur im Einzelfall eine Lösungsmöglichkeit, diesen zu entgehen. Verfolgen viele dieses Ziel, wird das Ausmaß der Preissteigerungen anwachsen oder gar die Preissteigerung erst hervorgerufen.
Soziale Dilemmata	Erwartungen an das gute Beispiel, statt Verdeutlichung seiner systematischen Ausbeutung durch Trittbrettfahrer.	Forderung an einen Unternehmer zum Einbau einer Filteranlage, ohne die Kostenvorteile und Ausbeutungsmöglichkeiten seiner umweltschädlicher produzierenden Konkurrenten zu beachten.
Einzelfall und Ordnungsproblematik	Verkennung der ordnungspolitischen Funktion individuell erfahrener Handlungsbeschränkungen.	Erfahrung von Wettbewerb als Beschränkung von Handlungsmöglichkeiten, ohne dessen gesellschaftliche Funktion der Erweiterung von Handlungsspielräumen zu berücksichtigen.

Tabelle 3: Mikro-Makro-Probleme
(Quelle: Kaminski/Krol 2005, 75)

Ausführungen zur Einordnung der im Rahmen von Praxiskontakten gemachten exemplarischen Erfahrungen in übergeordnete Sach- und Sinnzusammenhänge, die die Gefahr solcher Trugschlüsse der Verallgemeinerung mindern sollen, finden sich bei Kaminski/Krol (vgl. Kaminski/Krol 2005).

3.3.4 Hinweise zur Nutzung von Praxiskontakten

Praxiskontakte wurden in verschiedenen journalistischen Publikationen und allgemein in der öffentlichen Diskussion in letzter Zeit oftmals kritisiert bzw. generell in Frage gestellt und abgelehnt (vgl. u. a. Schönwitz 2012; Lehmann 2012). Hierbei wird in der Regel nicht zwischen verschiedenen Konzepten von Praxiskontakten unterschieden, was zu einer pauschalen Ablehnung und Verurteilung der aus lern- und bildungstheoretischer Perspektive sinnvollen methodischen Großform führt. Im Folgenden sollen einige zentrale Kriterien, die bei der Bewertung von Praxiskontakten zumindest zu bedenken sind, dargestellt werden.

- **Die Rolle des externen Experten im Unterricht:** Ein zentrales Kriterium zur Bewertung eines Praxiskontakts ist die Rolle, die der Experte im Unterricht einnehmen soll. Das Spektrum reicht hierbei von der kompletten Übernahme des Unterrichts an einem oder mehreren Schultagen bis zur Rolle des Interviewpartners. Hierbei sind die folgenden Punkte zu bedenken:
 - Der Experte sollte grundsätzlich in seiner Rolle als Experte (Bankberater, Verbraucherschützer, ...) auftreten. Seine Funktion und die damit verbundenen Interessen müssen im Unterricht thematisiert werden.
 - Der Experte sollte nicht die Rolle der Lehrkraft einnehmen, womit gemeint ist, dass er nicht als Referent auftreten und grundlegende Sachverhalte vermitteln sollte. Projekte, bei denen Vertreter von Unternehmen, wie z. B. Banken oder Versicherungen, oder auch anderen Organisationen in den Unterricht gehen und diesen inhaltlich allein verantwortlich gestalten bzw. Unterrichtssequenzen durchführen, sind daher abzulehnen, weil derartige Praxiskontakte nur aus der Einordnung in den Gesamtzusammenhang von Lerneinheiten eine angemessene didaktische Zielsetzung erhalten und sich beurteilen lassen können.
- **Die Rolle der Lehrkraft:** Die Lehrkraft hat eine sogenannte „Gate-Keeper“-Funktion: Sie entscheidet, ob jemand bzw. wer und wann in den Unterricht eingeladen wird. Konkret folgen hieraus bezogen auf die Praxiskontakte die folgenden Anforderungen:
 - Die Lehrkraft muss entscheiden und damit eingehend prüfen, welche Form von Praxiskontakten sie zulässt. Sie ist letztendlich auch für die Durchführung von Projekten in ihrem Unterricht verantwortlich, bei denen der Experte den Unterricht selber komplett gestaltet.
 - Die Lehrkraft sollte sich vor der Durchführung des Praxiskontakts mit dem Experten besprechen und hierbei auch dessen im Unterricht einzunehmende Rolle klar kommunizieren. Ggf. sollte die Lehrkraft noch darauf hinweisen, dass bestimmte Aktivitäten des Externen, wie z. B. die Werbung für Produkte und Dienstleistungen oder das Sammeln von Kontaktdaten der Schüler, untersagt sind.
 - Die Lehrkraft muss grundsätzlich während der Anwesenheit des Praxiskontaktpartners im Unterricht anwesend sein und falls notwendig, auf die Aussagen des Experten eingehen.
 - Die Lehrkraft muss im Rahmen der Nachbereitung des Praxiskontakts eine Reflexion der Aussagen des Praxiskontaktpartners vor dem Hintergrund der Interessen dieses Partners im Unterricht durchführen.
- **Weitere generelle Anmerkungen zur Nutzung von Praxiskontakten:**
 - Der Praxiskontakt ist an eine inhaltliche Problemstellung zu knüpfen, wobei der Praxiskontakt einen „Baustein“ in der unterrichtlichen Auseinandersetzung mit der Problemstellung darstellt.
 - Der Praxiskontakt sollte im Rahmen einer Methode wie beispielsweise Expertengespräch, Rollenspiel oder Betriebserkundung erfolgen.

- Bei Problemstellungen, die als kontrovers anzusehen sind, worunter im Wesentlichen auch die Aspekte der finanziellen Allgemeinbildung fallen, sind neben der durch den Experten vertretenden Sichtweise weitere im Unterricht heranzuziehen. So sind beispielsweise die von einem Bankberater im Rahmen einer Expertenbefragung getätigten Äußerungen zur rechtlichen Regelung der Geldanlageberatung u. a. um die Darstellungen einer Verbraucherschutzorganisation zu ergänzen. Zudem müssen die konfligierenden Darstellungen in übergeordnete Sach- und Sinnzusammenhänge eingeordnet werden sowie eine fachlich begründete Beurteilung ermöglicht werden (vgl. zur Kontroversität Loerwald 2012).
- Bei Praxiskontakten ist der Arbeitsort des Externen als Durchführungsort dem Klassenzimmer vorzuziehen, weil dies die Authentizität der Lernsituation erhöhen kann und dem Schüler zudem noch deutlicher wird, dass es sich um einen externen Experten handelt, der seine akteurspezifische Sichtweise darstellt.

Der Lehrkraft kommt deshalb die zentrale Rolle bei Praxiskontakten zu, wodurch ein weiteres Mal deutlich wird, dass eine fachwissenschaftlich und fachdidaktisch fundierte Ausbildung der Lehrkräfte unerlässlich ist.

Die obigen Hinweise zur Nutzung von Praxiskontakten gelten generell. Allerdings ist bei Praxiskontakten in manchen Bereichen, zu denen auch die finanzielle Allgemeinbildung gehört, zu bedenken, dass ein direktes Interesse an den Schülerinnen und Schülern als Kunden besteht. Hier kann sich der Praxiskontakt mit einem Vertreter der Finanzbranche von einem Praxiskontakt mit einem Vertreter eines Maschinenbauunternehmens unterscheiden, woraus folgt, dass bei Praxiskontaktpartnern eine sorgfältige didaktische und interessenpolitische Einordnung erfolgen muss.

4. Aspekte finanzieller Allgemeinbildung

Die in Kapitel 2 skizzierten gesellschaftlichen Entwicklungen zeigen, dass „der sinnvolle Gebrauch von Girokonto, Sparen, Krediten, Versicherungen und Geldanlagen (...) zu einem wesentlichen Faktor der Teilhabe an der Sozialen Marktwirtschaft und am gesellschaftlichen Fortschritt geworden [ist]“ (vgl. Kaminski/Eggert 2008, 36).

Während früher u. a. Großfamilie und/oder Verwandtschaft für den Ausgleich zwischen Einkommen und Ausgaben im Lebenszyklus zuständig waren (vgl. Reifner 2011, 15), muss diese Aufgabe in der Gegenwart und zukünftig gesellschaftlich anders organisiert werden. Diese Aufgaben sind allerdings im Zuge der fortschreitenden Entwicklung des Finanzdienstleistungssektors für den Einzelnen zunehmend unübersichtlicher geworden. Allein der sparsame Umgang mit Geld kann nicht als zentrales Bildungsziel gelten, vielmehr muss diese Zielsetzung „hinsichtlich einer rationalen Inanspruchnahme von unterschiedlichen Finanzdienstleistungen [...]“ (Kaminski/Brettschneider 2007, 71) sowie der Befähigung zur Analyse und Beteiligung an der Gestaltung der institutionellen Rahmenbedingungen, die sowohl auf nationaler als auch auf internationaler Ebene gesetzt werden, erweitert werden.

Finanzielle Allgemeinbildung bezeichnet den Prozess zur Entwicklung von Finanzkompetenz. Diese wird als die Summe von Einstellungen, Motivationen, Wertvorstellungen, Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten verstanden, die es einem Individuum ermöglichen, sich kompetent und mündig auf dem Finanzdienstleistungsmarkt zu orientieren, es befähigen, seine privaten Finanzen zu organisieren, entsprechend zu handeln und sich an der Analyse und Gestaltung der institutionellen Rahmenbedingungen des Finanzdienstleistungsbereichs zu beteiligen.

Finanzielle Allgemeinbildung umfasst neben der Verbraucherperspektive auch die Unternehmensperspektive und die ordnungspolitische Dimension, um eine multiperspektivische Auseinandersetzung mit dem Finanzwesen, den Finanzprodukten und den darauf bezogenen institutionellen Rahmenbedingungen zu ermöglichen.

Mit diesem Verständnis von finanzieller Allgemeinbildung wird signalisiert, dass sie „über bloße Lebenshilfe hinausgehen und kategoriale Einsichten [in gesellschaftliche Strukturen und Prozesse] vermitteln muss, die transferierbar sind“ (vgl. Loerwald/Retzmann 2011, 94).

Im Kern lassen sich aus der Verbraucherperspektive vier zentrale Handlungsfelder der finanziellen Allgemeinbildung identifizieren, die gleichzeitig als zentrale Handlungsfelder der privaten Haushalte bezogen auf das private Finanzmanagement bezeichnet werden können. An dieser Stelle ist allerdings schon anzumerken, dass die Unternehmensperspektive und die ordnungspolitische Dimension noch nicht Bestandteil dieser vier Handlungsfelder sind.

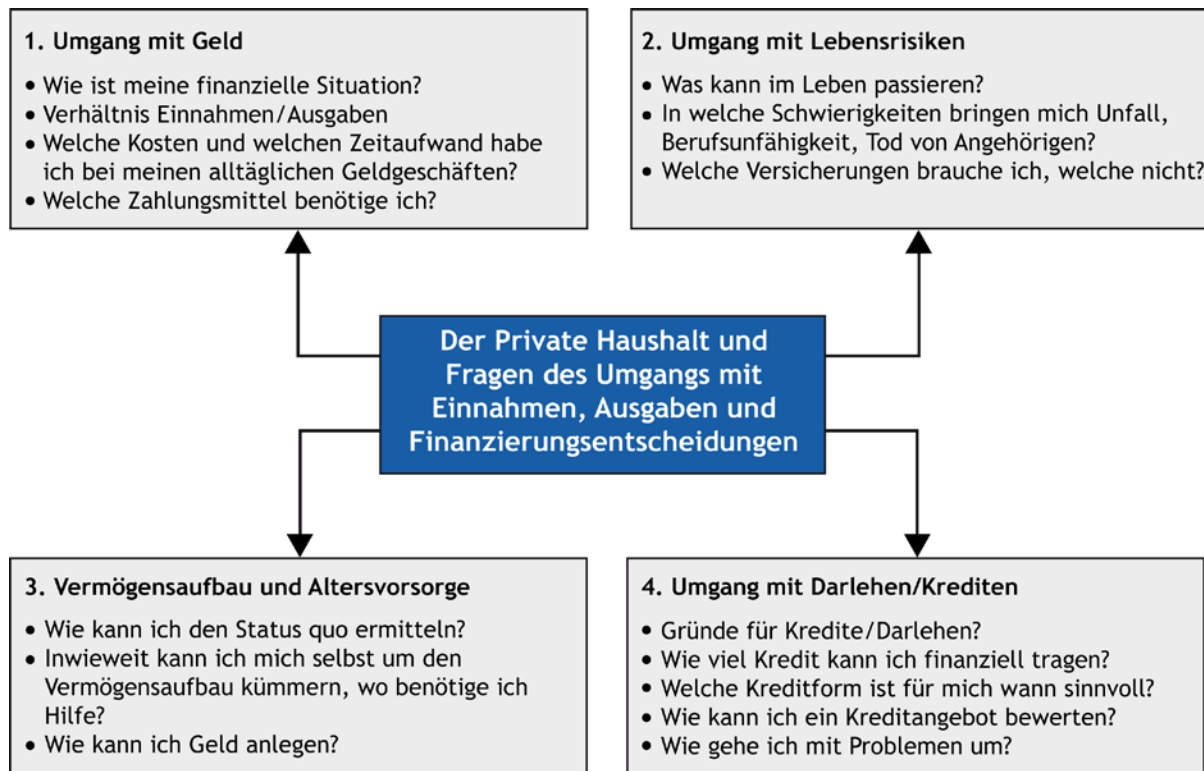


Abbildung 5: Zentrale Handlungsfelder der finanziellen Allgemeinbildung
(Quelle: Kaminski/Eggert 2008, 36)

Diese zentralen Handlungsfelder bilden ein „lebensnahes Inhaltskonstrukt“ (vgl. Schlösser/Neubauer u. a. 2011, 23), d. h., sie identifizieren Dimensionen, die alltäglichen Lebenssituationen immanent sind. Sie stehen in einem engen inhaltlichen Zusammenhang zueinander, weil sie sich insbesondere alle auf die Frage der Einkommensverwendung des privaten Haushalts beziehen.

Bei der Auseinandersetzung mit Finanzprodukten und -dienstleistungen kann es nicht um die Vermittlung von Detail- und Produktwissen gehen, um die Schülerinnen und Schüler zu „Quasi-Experten“ (vgl. Loerwald/Retzmann 2011, 95) zu machen. Das wäre sowohl aufgrund des begrenzten Stundendeputats für das Fach Wirtschaft sowie aufgrund der Komplexität der Produkte und der zahlreichen juristischen „Fallstricke“ im Rahmen der finanziellen Allgemeinbildung wenig zielführend. Daher kann die finanzielle Allgemeinbildung in der Schule kaum über die Darstellung grundlegender Zusammenhänge und exemplarischer Problemlagen hinausgehen (vgl. Brettschneider 2007, 63-67).

Zwar ergeben sich die o. g. vier zentralen Handlungsfelder der finanziellen Allgemeinbildung (vgl. Abb. 5) wie schon angemerkt zunächst vorrangig aus der Perspektive des privaten Haushalts. Mit den formulierten Fragen sind alle Mitglieder der privaten Haushalte mehr oder minder konfrontiert und müssen diese für sich beantworten. Diese Verbraucherperspektive ist notwendig, aber nicht hinreichend, weil eben auch weitere Akteure auf

diese Handlungsfelder agierend und reagierend Einfluss haben, wie z. B. die Unternehmen und der Staat. Eine Beschränkung von finanzieller Allgemeinbildung auf die vier generellen finanziellen Handlungsfelder des privaten Haushalts würde daher zu kurz greifen und keinen Allgemeinbildungsanspruch reklamieren können. Deshalb muss die Perspektive der finanziellen Allgemeinbildung so erweitert werden, dass sie neben den privaten Haushalten als Nachfrager von Finanzprodukten und -dienstleistungen auch die Unternehmen als Anbieter, den Staat als Institutionen- und Regelproduzent und das internationale Finanzsystem samt seiner zentralen Akteure mit einbezieht. Nur so kann eine multiperspektivische und ggf. auch kontroverse Auseinandersetzung mit der konkreten Ausgestaltung der institutionellen Rahmenbedingungen sowie eine kompetente und verantwortungsvolle Auseinandersetzung mit Finanzdienstleistern und Finanzdienstleistungen und -produkten aus **allgemeinbildender** Perspektive ermöglicht werden.

Das heißt, die vier Handlungsfelder der finanziellen Allgemeinbildung sind zumindest um die nachstehenden Aspekte zu ergänzen.

- Beschaffung, Verarbeitung und Bewertung von Finanzinformationen sowie die Auseinandersetzung mit Beratungs- und Verkaufssituationen
- die Rolle des Staates und die Einflüsse internationaler Finanzverflechtungen
- die Funktionen und Interessen von Finanzdienstleistern

4.1 Beschaffung, Verarbeitung und Bewertung von Finanzinformationen sowie die Auseinandersetzung mit Beratungs- und Verkaufssituationen

Finanzprodukte, welche den vier zentralen Handlungsfeldern der finanziellen Allgemeinbildung zugeordnet werden können, weisen Vertrauensguteigenschaften (vgl. Darbi/Karni 1973; Bayer/Bonus 2008) und kaum Suchgut- und Erfahrungsguteigenschaften auf. Das bedeutet, dass der Kunde weder vor noch nach dem Kauf des Produktes die Qualität des Produktes ausreichend oder nur verbunden mit viel Aufwand beurteilen kann. Es bestehen demnach sowohl vor als auch nach dem Vertragsabschluss Informationsasymmetrien. Die Kategorie Vertrauen wird so zu einer wichtigen Basis für das Funktionieren von Märkten für Finanzprodukte (vgl. Loerwald/Retzmann 2011, 87).

Durch den Einsatz von Bankberatern in Beratungsgesprächen soll die Transparenz auf dem unübersichtlichen Markt für Finanzprodukte für den Kunden erhöht werden, allerdings hat der Bankmitarbeiter nicht nur die Interessen seines Kunden, sondern auch die seines Arbeitgebers und ggf., im Hinblick auf Provisionen, auch seine eigenen Interessen zu berücksichtigen, das heißt, dass die Interessen des Kunden im Konflikt mit denen der Bank und des Bankmitarbeiters stehen können. Durch Screening-Aktivitäten, also der Informationssuche, kann die asymmetrische Informationsverteilung zwischen Kunden und Bankberater entschärft werden. Entsprechende produktneutrale Informationen werden auch von zahlreichen Institutionen, z. B. der Stiftung Warentest, zur Verfügung gestellt. Strategien zur Beschaffung und Verarbeitung von Finanzinformationen müssen, gerade vor dem Hintergrund, dass viele Menschen sich aufgrund der Fülle verschiedener Finanzinformationen

überfordert fühlen (vgl. Hurrelmann/Karch 2010; OECD 2005), Bestandteil finanzieller Allgemeinbildung sein.

Da die denkbaren Beratungssituationen sich nicht identisch vollziehen, muss eine Befähigung zur Bewältigung derartiger Situationen aus Sicht des Kunden auf die strukturelle Problematik von Beratungssituationen ausgerichtet sein. Es müssen deshalb Kompetenzen vermittelt werden, die auch Struktur- und Funktionenwissen (vgl. Zoerner 2001) beinhalten, damit eine Vorbereitung auf zukünftige Beratungssituationen möglich wird.

4.2 Die Rolle des Staates und die Einflüsse internationaler Finanzverflechtungen

Der Staat als ein zentraler Akteur in einer marktwirtschaftlichen Ordnung hat die generelle Aufgabe, rechtliche Rahmenbedingungen in politischen Aushandlungsprozessen zu entwickeln. So kann er z. B. durch ordnungspolitische Maßnahmen versuchen, die beschriebenen Informationsasymmetrien, welche eine Ursache für Marktversagen darstellen (vgl. Fritsch 2011, 247-285), zu verringern. Es gibt zahlreiche Beispiele für staatliche Eingriffe: Der Staat schafft Anreize zur privaten Altersvorsorge, erlässt gesetzliche Regelungen zum Schutz der Verbraucher oder beeinflusst durch Reformen des Sozialversicherungssystems z. B. den Bedarf an ergänzender privater Absicherung.

Aber auch damit würde noch nicht die ganze Komplexität der finanziellen Allgemeinbildung erfasst werden, denn private Finanzentscheidungen sind auch in einem übergeordneten Regelsystem in gesamtwirtschaftliche und internationale Prozesse eingebunden. Beispielsweise ist das Geschäft mit Geldanlagen international so verflochten, dass auch gerade internationale Marktentwicklungen die Möglichkeiten und die Risiken privater Geldanleger bestimmen. So verändert die Zinspolitik der Zentralbanken maßgeblich die Handlungsbedingungen und -möglichkeiten der Privatanleger. Daher sind auch internationale Finanzverflechtungen, u. a. die Rückwirkungen auf die Entwicklungen an den Finanzmärkten durch das Verhalten institutioneller Anleger und die Auswirkungen der Geldpolitik für das private Finanzmanagement, als Bestandteil der finanziellen Allgemeinbildung anzusehen (vgl. Kaminski/Brettschneider u. a. 2007, 72).

Dies bedeutet, dass für Konzeptionen finanzieller Allgemeinbildung u. E. zu berücksichtigen gilt, dass die Rahmenbedingungen für die Finanzdienstleistungsmärkte, für Finanzdienstleister und für Finanzprodukte, die auf nationaler, europäischer bzw. globaler Ebene von staatlichen Institutionen in Politikprozessen gesetzt werden, in die finanzielle Allgemeinbildung einbezogen werden müssen. Nur so kann deutlich werden, dass die verschiedenen Akteure, wie nationale Regierungen und Parlamente, Staatengemeinschaften, Verbände zur Interessenvertretung von Unternehmen, Verbraucherinnen und Verbrauchern sowie der Arbeitnehmerschaft, verschiedene, teils konfligierende Interessen vertreten und auch nur so kann ein Grundverständnis elementarer Zusammenhänge erzeugt werden.

Bezogen auf die Angebote von Finanzdienstleistungen und -produkten sollten die Lernenden auch befähigt werden, sich verständlich an deren Veränderung durch Verbrauchereinfluss und Verbrauchermacht zu beteiligen sowie auch durch die Beteiligung an politischen

Wahlen oder Bürgerprotesten an der Gestaltung der institutionellen Rahmenbedingungen zu partizipieren.

4.3 Die Funktionen und Interessen von Finanzdienstleistern

Vertragsabschlüsse zwischen Geldgebern und Geldnehmern erfolgen im Spannungsfeld von „Informationsproblemen“ (u. a. Kenntnisse über die Konditionen oder die Verlässlichkeit des Marktpartners), „Stückelungsproblemen“ (nicht übereinstimmender Anlage- bzw. Finanzbedarf), „Fristenproblemen“ (unterschiedliche Vorstellungen über die Dauer des Finanzkontrakts) und „Risikoproblemen“ (u. a. die spätere Umweltentwicklung). Finanzdienstleister haben die Funktion, die potenziellen Vertragspartner (Geldgeber und Geldnehmer) bei der Bewältigung dieser Probleme zu unterstützen (vgl. Bitz/Stark 2008, 4-15). Sie erbringen hierzu nicht nur verschiedene Gelddienstleistungen, sondern erfüllen auch Finanzvermittlerfunktionen (vgl. ebd.). Bei Finanzdienstleistern handelt es sich, und das ist bei der unterrichtlichen Thematisierung zu berücksichtigen, um Unternehmen, die in erster Linie das Ziel der Gewinnerzielung verfolgen und im Wettbewerb zueinander stehen. Bei der unterrichtlichen Auseinandersetzung mit den Aspekten der finanziellen Allgemeinbildung sind die für den Akteur „Unternehmen“ spezifizierbaren situativen Rahmenbedingungen und die daraus resultierenden handlungsrelevanten Restriktionen, die wiederum ggf. mit den Restriktionen anderer Akteure (z. B. „Privater Haushalt“ oder „Staat“) konkurrieren, mit einzubeziehen. Beispielsweise ergeben sich Interessenkonflikte zwischen Anbieter und Nachfrager und auch zwischen Berater und Verbraucher, was aufgrund des hohen Beratungsbedarfs bei Finanzprodukten eine nicht unerhebliche Herausforderung darstellt.

5. Integration der Aspekte der finanziellen Allgemeinbildung in die ökonomische Bildung

Nachfolgend gilt es deutlich zu machen, wie eine Integration der finanziellen Allgemeinbildung in die ökonomische Bildung erfolgen könnte. Hierbei werden die in Kapitel 4 ausgeführten Aspekte finanzieller Allgemeinbildung und das in Kapitel 3 dargestellte Konzept ökonomischer Bildung von Kaminski/Eggert als jeweilige Ausgangspunkte gewählt. Im Weiteren wird diese Vorgehensweise aus bildungstheoretischer, fachdidaktischer und ausbildungstheoretischer Perspektive sowie unter der Berücksichtigung weiterer Rahmenbedingungen begründet.

5.1 Konzept der systematischen Integration finanzieller Allgemeinbildung in die ökonomische Bildung

In Kapitel 2 wurde die Diskrepanz zwischen dem Status der finanziellen Allgemeinbildung bzw. der Finanzkompetenz der deutschen Bevölkerung auf der einen Seite und der hohen und wachsenden Bedeutung der Inanspruchnahme von Finanzdienstleistungen und -produkten durch die Bürgerinnen und Bürger auf der anderen Seite herausgestellt.

Vielfach setzen sich Bürgerinnen und Bürger „zahlreichen Risiken aus, die von der unzureichenden Absicherung von Lebensrisiken, der mangelhaften Altersvorsorge bis zur Überschuldung durch den unbedachten Umgang mit Krediten reichen“ (Brettschneider 2007, 63). Folgen falscher individueller Entscheidungen, wie beispielsweise Überschuldung, haben nicht nur Konsequenzen für die einzelnen Betroffenen, sondern zugleich auch gesamtwirtschaftliche Folgen. Dies bedeutet nicht, dass durch eine bessere finanzielle Allgemeinbildung (zukünftige) Wirtschafts- und Finanzkrisen verhindert werden könnten. Allerdings gibt die Analyse der Ursachen der US-Hypothekenkrise von 2007 schon Hinweise darauf, dass durch eine bessere finanzielle Bildung aus wirtschaftlicher Sicht problematische individuelle Verhaltensweisen eher hätten vermieden werden können (vgl. Manz 2011, 2). Inwieweit der hier vorausgesetzte Wirkungszusammenhang, dass ökonomisch gebildete Menschen besser als Laien in der Lage sind, ökonomisch sinnvolle Entscheidungen zu treffen, zutreffend ist, ist bisher allerdings nicht abschließend geklärt. Einige Studien legen allerdings zumindest einen positiven Zusammenhang zwischen Finanzkenntnissen und finanzieller Planung sowie Sparen nahe (vgl. ebd.).

In der öffentlichen Diskussion herrscht Einigkeit darüber, dass die Finanzkompetenz der Bevölkerung erhöht werden muss¹¹, obwohl eine abschließende Diskussion zum Begriffsumfang finanzieller Allgemeinbildung noch aussteht.

Die in Kapitel 4 dargestellten Sachverhalte lassen sich zweifellos weiter ausdifferenzieren und es lassen sich ebenfalls entsprechende fachbezogene Kompetenzen identifizieren, aber für unsere Argumentation geht es vornehmlich darum, die Stoßrichtung einer konzeptionellen Einbindung der finanziellen Allgemeinbildung in die ökonomische Bildung deutlich zu

¹¹ vgl. hierzu Kapitel 2.2

machen. Die Möglichkeit solch einer konzeptionellen Einbindung soll exemplarisch anhand des Beispiels des kreditfinanzierten Autokaufs (s. Tabelle 4) aufgezeigt werden.

Ausgehend von der Verbraucherperspektive und ergänzt durch die Unternehmensperspektive und die ordnungspolitische Dimension, geht es um eine multiperspektivische und damit ggf. kontroverse Auseinandersetzung mit Finanzdienstleistern, Finanzdienstleistungen und Finanzprodukten sowie den entsprechenden institutionellen Rahmenbedingungen. Es wird der Vorschlag unterbreitet, die verschiedenen Handlungsfelder und die damit verknüpften Zusammenhänge der finanziellen Allgemeinbildung in das in Kapitel 3 skizzierte Konzept ökonomischer Bildung zu integrieren, was überblicksartig in Abbildung 6 dargestellt ist.



Abbildung 6: Aspekte der finanziellen Allgemeinbildung als Teil der ökonomischen Bildung (eigene Darstellung)

Die in Kapitel 3 dargestellten sechs generellen Kompetenzen lassen sich jeweils in mehrere Teilkompetenzen ausdifferenzieren. Somit lässt sich jede Teilkompetenz einem der drei Kompetenzbereiche „Fachwissen“, „Erkenntnisgewinnung“ und „Beurteilung/Bewertung“ zuordnen. Im Folgenden werden alle Teilkompetenzen am Beispiel eines „kreditfinanzierten Autokaufs“ skizziert. An dieser Stelle ist darauf hinzuweisen, dass dieses Vorgehen keinesfalls auf alle Unterrichtsinhalte übertragen werden kann, weil nicht alle Situationen oder Inhalte in gleicher Weise entsprechende Zuordnungen erlauben. Die oben beschriebenen Aspekte lassen sich aber im Wesentlichen entsprechend des folgenden Beispiels umsetzen.

Generelle Kompetenz	Teilkompetenz Die Schülerinnen und Schüler ...	Beispiel: Kauf eines Autos
Kompetenz 1: Die Schülerinnen und Schüler denken in den Kategorien eines ökonomischen Verhaltensmodells: Wie Menschen wirtschaftliche Entscheidungen treffen.	<ul style="list-style-type: none"> • unterscheiden verschiedenartige Bedürfnisse und Güter. 	Kredit aufnehmen oder sparen?
	<ul style="list-style-type: none"> • erläutern, dass Knappheit als Spannungsverhältnis zwischen unbegrenzten Bedürfnissen und unbegrenzt verfügbaren Ressourcen die Menschen zu wirtschaftlichem Handeln zwingt. 	Das bereits gesparte Geld reicht nicht aus für den Autokauf.
	<ul style="list-style-type: none"> • legen dar, dass die Vielzahl und Vielfalt der konkurrierenden eigenen wie fremden Bedürfnisse notwendig zu Entscheidungs- und Verteilungskonflikten führen. 	Nicht alle Familienmitglieder sind einverstanden mit dem Kauf des neuen Autos. Die Kinder wollen lieber in den Urlaub fahren.
	<ul style="list-style-type: none"> • zeigen auf, dass sich die wirtschaftlichen Akteure auf der Basis von Wirtschaftsplänen zwischen Handlungsalternativen entscheiden müssen. 	Der Kauf des Autos bedeutet den Verzicht auf den Urlaub.
	<ul style="list-style-type: none"> • erläutern, dass wirtschaftliche Entscheidungen aufgrund der Unvollständigkeit der erfassbaren Informationen meist unter Unsicherheit getroffen werden müssen und folglich risikobehaftet sind. 	Die Kreditaufnahme ist mit Risiken verbunden.
	<ul style="list-style-type: none"> • legen dar, dass sich ein Wirtschaftssubjekt in der Regel für diejenige Handlungsalternative entscheidet, von der es sich im Spannungsfeld von Präferenzen und Restriktionen den größten Nutzen verspricht. 	Das neue Auto bietet mehr Platz. Die Finanzierung mithilfe eines Kredits ermöglicht den sofortigen Autokauf.

Kompetenz 2: Die Schülerinnen und Schüler denken in Kreislaufzusammenhängen und Interdependenzen: Wie Menschen wirtschaftlich zusammenwirken.	<ul style="list-style-type: none"> • erläutern Ursachen, Formen und Folgen der Arbeitsteilung. 	An dem kreditfinanzierten Autokauf sind z. B. der Autohändler und die Bank beteiligt.
	<ul style="list-style-type: none"> • erläutern, wie Arbeitsteilung die Wirtschaftssubjekte in ein komplexes Netz wirtschaftlicher Interdependenzen einbindet. 	Der Autokauf bedeutet Konsum, Sparen, Produktion ...
	<ul style="list-style-type: none"> • erfassen die ökonomischen Transaktionen zwischen den Akteuren auf nationaler und internationaler Ebene als Kreislaufbeziehungen. 	Die Ausgaben des privaten Haushalts sind Einkünfte für den Autohändler und die Bank sowie ggf. deren beteiligte Mitarbeiter (Provisionen).
Kompetenz 3: Die Schülerinnen und Schüler denken in Ordnungszusammenhängen: Wie Menschen sich ökonomische Ordnungen schaffen.	<ul style="list-style-type: none"> • erläutern, dass in marktwirtschaftlichen Systemen die Koordination der einzelwirtschaftlichen Pläne primär über Märkte erfolgt. 	Das Angebot auf dem Automobilmarkt und dem Markt für Ratenkredite ist vielfältig.
	<ul style="list-style-type: none"> • erfassen die Wirtschaftsordnung eines Landes als rechtlich-institutionelles Regelwerk für das wirtschaftliche Handeln. 	„Privateigentum“ ermöglicht den Erwerb des Autos.
	<ul style="list-style-type: none"> • erläutern die ökonomische und gesellschaftliche Bedeutung des Wettbewerbs. 	Kreditinstitute bieten unterschiedliche Konditionen für den Kredit.
Kompetenz 4: Die Schülerinnen und Schüler analysieren ökonomische Sachverhalte mithilfe fachspezifischer Methoden und wenden Arbeitstechniken zur Erschließung wirtschaftlicher Sachverhalte an.	<ul style="list-style-type: none"> • zeigen die generellen Funktionen des Staates in einer Marktwirtschaft auf. 	Der Staat legt gesetzliche Regelungen für das Kreditangebot und die Kreditvergabe fest.
	<ul style="list-style-type: none"> • analysieren Entscheidungssituationen mithilfe des ökonomischen Verhaltensmodells. 	Die Möglichkeit der Inanspruchnahme der „Abwrackprämie“ führt zum Vorziehen der Kaufentscheidung.
	<ul style="list-style-type: none"> • analysieren ökonomische Wechselbeziehungen und Wirkungen wirtschaftspolitischer Maßnahmen mithilfe des Kreislaufmodells. 	Steuersenkungen für mittlere und untere Einkommen können zu einer erhöhten Nachfrage nach Automobilen führen, was u. a. die Auftragslage der Automobilzulieferer-Industrie verbessern würde, wodurch wiederum Arbeitsplätze geschaffen werden könnten.

	<ul style="list-style-type: none"> • veranschaulichen und analysieren Marktvorgänge mithilfe von Denkmodellen wie zum Beispiel dem Modell der Preisbildung. 	Die zunehmende Nachfrage nach Elektrofahrzeugen führt zur Senkung der Preise für Elektrofahrzeuge.
	<ul style="list-style-type: none"> • erschließen Informationen aus unterschiedlichen Arten von Quellen. 	Der Autokäufer informiert sich bei Anbietern und bei Verbraucherorganisationen über Kredite.
	<ul style="list-style-type: none"> • untersuchen wirtschaftliche Realität im Rahmen von Erkundungen, Unterrichtsgängen, Expertenbefragungen und Umfragen. 	Ein Mitarbeiter der Verbraucherzentralen wird zum Thema Kredit befragt.
	<ul style="list-style-type: none"> • visualisieren ökonomische Abläufe, Entscheidungsprozesse und Organisationsformen. 	Die einzelnen Schritte, die bei einer Kreditaufnahme zu beachten sind, werden in Form eines Flussdiagramms dargestellt.
Kompetenz 5: Die Schülerinnen und Schüler bewerten ökonomische Handlungen und Sachverhalte mithilfe ökonomischer Kategorien.	<ul style="list-style-type: none"> • bewerten Entscheidungsalternativen unter Verwendung ökonomischer Kategorien. 	Sollte man vor dem Hintergrund der Risiken und der Kosten eines Kredits den Autokauf ggf. später tätigen?
	<ul style="list-style-type: none"> • beurteilen Handlungen und ihre Folgen unter ökonomischen Kriterien sowie im Hinblick auf gesellschaftliche Werte und Ziele. 	Sind die monatlichen Kreditraten finanzierbar?
	<ul style="list-style-type: none"> • beurteilen die Sinnhaftigkeit und Leistungsfähigkeit rechtlich-institutioneller Regelungen für das wirtschaftliche Handeln. 	Sind die bestehenden gesetzlichen Regelungen für den Verbraucherschutz ausreichend?
Kompetenz 6: Die Schülerinnen und Schüler reflektieren und bewerten Wege ökonomischen Erkennens und Urteilens.	<ul style="list-style-type: none"> • unterscheiden zwischen Sach- und Werturteilen über wirtschaftliche Sachverhalte. 	Sachurteil: Die „Abwrackprämie“ führt nicht zu einer längerfristigen Sicherung von Arbeitsplätzen. Werturteil: Der Staat sollte das Geld lieber für den Ausbau der Kinderbetreuung ausgeben.
	<ul style="list-style-type: none"> • überprüfen und bewerten die Reichweite ökonomischer Erkenntnis- und Denkweisen. 	Das ökonomische Verhaltensmodell kann die Auswirkungen von Änderungen der individuellen Präferenzen erklären, nicht aber deren Ursachen.

Tabelle 4: Teilkompetenzen am Beispiel „kreditfinanzierter Autokauf“
(in Anlehnung an Kaminski/Eggert 2008, 28f.)

Am simplen Beispiel eines kreditfinanzierten Autokaufs lässt sich schon aufzeigen, wie die finanzielle Allgemeinbildung mit wichtigen Zielen und Inhalten der ökonomischen Bildung verknüpft werden kann. Neben den aus Verbrauchersicht zentralen Fragen zu den Möglichkeiten und Risiken einer Kreditaufnahme, lassen sich auch die unterschiedlichen Interessen der beteiligten Unternehmen (z. B. der Bank) thematisieren. Auch gesamtwirtschaftliche Konsequenzen mit den Einflussmöglichkeiten des Staates und den (mittelbaren) Einflussmöglichkeiten der (wahlberechtigten) Bürger, z. B. auf die Finanzmarktregulierung oder die konkrete Ausgestaltung des Verbraucherschutzes, sind traditionelle Bestandteile des Wirtschaftsunterrichts. Es wird an dieser Stelle deutlich, dass eine Verengung auf die Verbraucherperspektive, kritische Auseinandersetzungen mit Themenbereichen, die gegenwärtig allein für die finanzielle Allgemeinbildung reklamiert werden, geradezu verschütten würde.

5.2 Begründung des Ansatzes

In Bezug auf Aspekte der finanziellen Allgemeinbildung verbietet es sich, allein auf informelles Lernen zu setzen (vgl. Loerwald/Retzmann 2011, 93f.), wie mit den vorherigen Überlegungen deutlich gemacht werden sollte. Finanzielle Allgemeinbildung muss im Rahmen schulischer Allgemeinbildung erfolgen, worüber zwischen den gesellschaftlichen Gruppen und auch Wirtschaftsdidaktikern weitgehende Einigkeit herrscht.

Generell bestehen drei Möglichkeiten zur Integration der finanziellen Allgemeinbildung in das allgemeinbildende Schulwesen:

- **Möglichkeit 1: *Eigenes Fach*:** Finanzielle Allgemeinbildung könnte in Form eines separaten Faches „Geld“ oder „Finanzielle Bildung“ parallel zu einem Fach „Wirtschaft“ in die Schule integriert werden.
- **Möglichkeit 2: Die *inhaltlichen Aspekte* der finanziellen Allgemeinbildung** könnten verschiedenen bestehenden Fächern (z. B. Mathematik, Religion/Ethik, Politik) *zugeordnet* werden.
- **Möglichkeit 3: *Einbindung in ein bestehendes Fach*:** Diese Option beinhaltet, dass sämtliche Aspekte der finanziellen Allgemeinbildung in ein einziges bestehendes Fach (z. B. Wirtschaft oder Hauswirtschaft) integriert werden. Diese Möglichkeit schließt allerdings nicht aus, dass einzelne inhaltliche Aspekte nicht trotzdem in ein anderes Fach integriert werden (z. B. Zins- und Zinseszinsrechnung in das Fach Mathematik).

Bei der Analyse und Bewertung der Möglichkeiten im Hinblick darauf, ob bzw. inwieweit diese jeweils einen Beitrag zur Erreichung der Ziele der finanziellen Allgemeinbildung leisten können, müssen verschiedene Faktoren unterschieden werden, die sich wiederum auf verschiedene Dimensionen beziehen. Es lassen sich vereinfacht vier Faktorengruppen unterscheiden:

1. **Bildungstheoretische Dimension:**

Originärer Erklärungsansatz durch das entsprechende Fach: Es stellt sich hier die grundsätzliche Frage, ob die finanzielle Allgemeinbildung überhaupt in eine bestimmte fachliche Domäne (z. B. die Ökonomie) fällt. Hierbei ist zu beachten, dass

der Erwerb finanzieller Entscheidungs- und Handlungskompetenzen zwingend Struktur- und Funktionenwissen bedingt und die Verbraucherperspektive durch die Unternehmensperspektive und die ordnungspolitische Dimension zu ergänzen sind.

2. Ausbildungspolitische Dimension:

Aus-, Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte: Sowohl die universitäre fachwissenschaftliche, fachdidaktische und methodische Ausbildung der Lehrkräfte, als auch entsprechende Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen sind für eine kritische finanzielle Allgemeinbildung unabdingbar.

3. Fachdidaktische Dimension:

Fachdidaktische Forschung: Finanzielle Allgemeinbildung erfordert die Entwicklung von fachdidaktischen Forschungsfeldern, die in Hochschulen etabliert werden müssen, was nach den Aufbauprinzipien von Universitäten nur auf der Basis von gesicherten inhaltlichen Domänen (z. B. Studiengängen) organisierbar ist, was wiederum zu Studiengängen nur dann führen kann, wenn es abgesicherte Fächer an Schulen gibt.

4. Weitere Bedingungen:

Ausreichende Stundenkontingente: Es müssen in den Stundentafeln ausreichende Zeitdeputate für die finanzielle Allgemeinbildung vorhanden sein.

Unterrichtsmaterialien: Es müssen aktuelle, fachwissenschaftlich und fachdidaktisch fundierte Unterrichtsmaterialien zur Verfügung gestellt werden.

5.2.1 Originärer Erklärungsansatz der ökonomischen Domäne

Es sollte deutlich werden, dass es u. E. nicht ausreichend ist, lediglich Wissen über bestimmte Finanzprodukte zu vermitteln, welche möglicherweise in wenigen Jahren bereits überholt sein können. Vielmehr erscheint es notwendig, dass von Schülerinnen und Schülern Kompetenzen erworben werden, die auf transferierbares Wissen (Struktur- und Funktionenwissen) abzielen bzw. Verhaltens- und Beurteilungskompetenzen beinhalten und – so die pädagogische Hoffnung – dass die Schülerinnen und Schüler diese Kompetenzen dann auf verschiedene (auch individuelle) Situationen übertragen können.

Deshalb sollten generelle Zusammenhänge zum privaten Haushalt, zu Unternehmen, zur Preisbildung, zur Schutz- und Ordnungsfunktion des Staates in einer marktwirtschaftlichen Ordnung, zum Einfluss internationaler Finanzverflechtungen, z. B. auf die Finanzentscheidungen des privaten Haushalts Berücksichtigung finden.

Dies alleine wird allerdings nicht ausreichen, um die Schülerinnen und Schüler zu befähigen, in unterschiedlichen Situationen kompetent handeln und entscheiden zu können, wenn nicht mit allzu naiven Transferhypothesen operiert werden soll. Neben den genannten inhaltlichen Aspekten müssen daher zudem die Methoden zur Analyse von Lebenssituationen, die mit Handlungsfeldern der finanziellen Allgemeinbildung verknüpft sind, zentrale Bestandteile finanzieller Allgemeinbildung sein. Dadurch können die Schülerinnen und Schüler die strukturellen Zusammenhänge, Ursachen und Probleme verschiedener Situatio-

nen erfassen. So könnte eine Voraussetzung dafür geschaffen werden, dass sie auch in neuen Anwendungssituationen kompetenter entscheiden und handeln.

Gefordert ist nun ein Konzept, welches den Transfer von Wissen auf neue Problemstellungen möglich macht. Die ökonomische Bildung ist über die Perspektive der Erkenntnisgewinnung definiert, woraus folgt, dass „das Curriculum maßgeblich durch die Auswahl der Theorieansätze bestimmt werden [sollte] und nicht primär durch die Auswahl der zu beleuchtenden Gegenstände“ (Loerwald/Retzmann 2010, 95). Im Folgenden soll anhand des Beispiels „Geldanlage(-beratung)“ verdeutlicht werden, wie durch die Einnahme der ökonomischen Perspektive transferierbares Struktur- und Funktionswissen (bezogen auf ökonomische Gegenstandsbereiche und als fachspezifische Axiomatik und Methodik bei der Analyse gesellschaftlicher Fragestellungen (vgl. Zoerner 2001, 3f.)) von den Lernenden erworben werden kann. Es soll exemplarisch dargestellt und mithilfe der Ökonomik analysiert werden.

Beispiel: Geldanlage(-beratung)

Der Zusammenhang der unterschiedlichen fachlichen und didaktischen Dimensionen der finanziellen Allgemeinbildung als Bestandteil der ökonomischen Bildung soll an dem Beispiel „Geldanlage(-beratung)“ skizziert werden.

Homann und Suchanek (Homann/Suchanek 2005) unterscheiden zwischen Handlungs-Interaktions- und Institutionstheorie. Nach der Handlungstheorie der Ökonomik maximieren die Individuen ihren Nutzen unter Restriktionen. So sind die Mitglieder der privaten Haushalte aufgrund relativer Knappheit gezwungen, Entscheidungen über die Verwendung des Einkommens zu fällen. Die Geldanlage stellt hierbei eine der grundsätzlichen Verwendungsmöglichkeiten des Einkommens dar, wobei durch die Entscheidung, einen bestimmten Betrag zu sparen, die Opportunitätskosten der besten Alternative (z. B. häufigere Restaurantbesuche) entstehen. Die relative Knappheit und die daraus resultierende Notwendigkeit ökonomischer Entscheidungen stellen einen strukturellen Zusammenhang dar, welcher exemplarisch anhand der Verwendung des Einkommens (Entscheidung zwischen Konsum und Sparen) erarbeitet werden kann und auf verschiedenste andere Situationen transferierbar ist. Ein weiterer zentraler Aspekt der ökonomischen Handlungstheorie sind Anreize als „situationsbedingte handlungsbestimmende Vorteilserwartungen“ (Homann/Suchanek 2005, 61). Das Verhalten von Personen wird bestimmt durch die Anreizbedingungen der Situation. In der Situation „Geldanlage“ bzw. der damit verbundenen Anlageberatung lassen sich verschiedene Anreizstrukturen ausfindig machen. Die Entscheidung für ein bestimmtes Anlageprodukt kann z. B. aus Sicht des Kunden aufgrund des Anreizes einer relativ hohen Rendite oder auch der relativen Sicherheit des Produkts gefällt werden. Für den Bankberater bestehen ggf. wiederum andere Anreize, wie bankinterne Vorgaben oder Provisionen, als Gründe für seine Handlungen. Wichtig ist an dieser Stelle anzumerken, dass „Handlungen als Resultat aller Anreize zu betrachten sind“ (ebd., 67). Neben den monetären Anreizen, wie etwa Provisionen, sind auch soziale Anreize zu berücksichtigen. Im Beispiel der Anlageberatung könnte es z. B. für das Verhalten des Anlageberaters eine Rolle spielen, ob sein Kunde gleichzeitig auch ein guter Bekannter ist.

Des Weiteren gilt es, nun die Interaktion der Akteure „Anlageberater“ und „Kunde“ in den Fokus zu nehmen (Interaktionstheorie). Die Interaktion eröffnet grundsätzlich neue Chancen, weil Kooperationen möglich werden. Mit der Interaktion sind allerdings auch Probleme verbunden, die die Realisierung von Kooperationsgewinnen, also gemeinsamen Interessen, scheitern lassen können. So besteht das Problem, dass Interessenkonflikte die Realisierung des Kooperationsgewinnes verhindern können, weil zwischen dem Anlageberater und Kunden Informationsasymmetrien bestehen (vgl. ebd., 91). Der Anlageberater kennt Eigenschaften des Anlageprodukts, die der Kunde nicht kennt und die er ihm auch nicht mitteilt, weil er keinen Anreiz hierfür hat. Der Kunde kann als Laie in der Regel allerdings weder vor noch nach dem Vertragsabschluss die Qualität des Anlageprodukts beurteilen. Informationsasymmetrien werden daher auch als mit Waren und Dienstleistungen verbundene Vertrauensprobleme bezeichnet (vgl. Loerwald/Retzmann 2011, 86). Im Fall der in Bezug auf die Qualität von Finanzprodukten bestehenden Informationsasymmetrien handelt es sich um die „Problematik versteckter Merkmale“ (Homann/Suchanek 2005, 93f.). Dieser exemplarisch an der Geldanlage(-beratung) verdeutlichte Zusammenhang lässt sich auf zahlreiche weitere ökonomisch geprägte Lebenssituationen übertragen:

- Eine Kunde möchte bei einer Bank einen Kredit aufnehmen, um sich selbstständig zu machen. Er erklärt, dass die Ertragsaussichten es ohne Probleme ermöglichen, dass er den Kredit pünktlich zurückzahlt. Aber woher weiß die Bank, ob das stimmt?
- Ein Kunde kauft in einem Supermarkt Zitronen aus kontrolliert biologischem Anbau. Aber woher weiß er, dass es sich nicht doch um Zitronen aus der konventionellen Landwirtschaft handelt? (Vgl. ebd., 93)

Um derartige, letztlich dilemmastrukturbedingte Probleme zu überwinden und so Kooperationsgewinne möglich zu machen, ist die Abstimmung der Handlungen notwendig. Institutionen stellen die „Mechanismen für eine solche Abstimmung, d. h. eine Gestaltung der Handlungsspielräume der Interaktionspartner [dar], durch die Informations- und Anreizprobleme in Interaktionen behoben werden sollen“ (ebd., 100). Institutionen stellen Regelsysteme oder auch einzelne Regelungen dar, die dilemmastrukturierte Interaktionsprobleme regeln sollen, „indem sie Verlässlichkeit in die Handlungen der Akteure bringen“ (ebd., 102). Wesentliche für die Situation der Geldanlage(-beratung) relevante Institutionen sind beispielsweise gesetzliche Regelungen im Bürgerlichen Gesetzbuch (BGB). Durch derartige Gesetze wird festgelegt, welche Handlungsweisen den Akteuren erlaubt sind und welche nicht. Zahlreiche gesetzliche Regelungen sind der Informationsfunktion von Institutionen zuzuordnen. So hat beispielsweise die Einführung des Produktinformationsblattes (vgl. BMELV 2012) zum Ziel, durch die Darstellung von Eigenschaften eines Finanzprodukts verschiedene Finanzprodukte für den Kunden vergleichbar zu machen. Die Informationsfunktion von Institutionen ist auf zahlreiche weitere ökonomische Situationen übertragbar.

Zusammenfassend lassen sich die folgenden strukturellen Zusammenhänge festhalten, die den Schülerinnen und Schülern anhand des Beispiels der Geldanlage(-beratung) verdeutlicht werden könnten und die auf zahlreiche andere Situationen transferierbar sind:

- *Das Verhalten von Personen wird durch die Anreizbedingungen der Situation bestimmt. Hierbei handelt es sich nicht um eine alleinige, monetäre Betrachtung, sondern es werden auch soziale Anreize mit einbezogen.*
- *In Auftragsituationen bestehen zwischen dem Auftraggeber (Prinzipal) und dem Beauftragten (Agent) Informationsasymmetrien, die im Beispiel der Geldanlage auf die geringen Fachkenntnisse des Kunden bzw. Prinzipals und dessen Unsicherheit über die Absichten/Interessen des Agenten zurückzuführen sind.*
- *Bei Interaktionen bestehen im Fall von Verkaufssituationen gemeinsame und konfligierende Interessen. Der Geschäftsabschluss ist ein gemeinsames Interesse, während hinsichtlich der konkreten Ausgestaltung des Geschäfts konfligierende Interessen bestehen.*
- *Anreiz- und Informationsprobleme können die Realisierung von Kooperationsgewinnen, also den individuellen Vorteilen, die die Beteiligten aus dem Geschäft ziehen, verhindern. Aufgrund bestehender Anreize wie Provisionen hat der Agent ggf. keinen Anreiz den Prinzipal mit weiteren Informationen zu versorgen. In diesem Fall würden Anreize für den Agenten bestehen, das ihm von Seiten des Prinzipals entgegengebrachte Vertrauen auszubeuten. Hierbei kann es zu einer Verteilung von Kooperationsgewinnen zu Ungunsten eines Beteiligten kommen, wie es bei der Falschberatung der Fall ist. Hier erhöht sich der Kooperationsgewinn des Bankberaters zu Ungunsten des Kunden. Da das weder im Interesse des Kunden noch im Interesse der Bank sein kann, weil nur zufriedene Kunden zu Stammkunden werden, muss nach Möglichkeiten gesucht werden, die Anreiz- und Informationsprobleme zumindest zu mindern.*
- *Institutionen dienen zur Verringerung der beschriebenen Probleme, indem sie Interaktionen strukturieren. In diesem Zusammenhang wird die Bedeutung rechtlicher Regelungen für das wirtschaftliche Geschehen deutlich. Neben ordnungspolitischen Maßnahmen können z. B. Informationsprobleme durch aktorsbezogene Maßnahmen, wie der Informationsbereitstellung und Informationsbeschaffung, entschärft werden, woraus sich aus Sicht des Verbrauchers die Notwendigkeit bzw. die Einsicht ergibt, sich selber vor einem Vertragsabschluss über den Vertragsgegenstand zu informieren. Hierbei ist aus Sicht des Informationssuchenden zu bedenken, dass er wiederum Informationen über die Qualität der Information benötigt (Informationsparadoxon), denn die Information selber ist wieder ein Vertrauensgut (vgl. Reisch 2005, 193). Konkret ist hieraus zu schlussfolgern, dass die möglichen Interessen der Informationsquelle in jedem Fall im Unterricht zu reflektieren sind.*
- *Anlageprodukte sind Vertrauensgüter. Die hierbei bestehenden Informationsasymmetrien führen zu Marktversagen, was wiederum nach einem entsprechenden ordnungspolitischen Regelungsbedarf verlangt. Die Geldanlage kann entsprechend als Beispiel für die Thematisierung von Marktversagen dienen*

Die obigen Ausführungen sollen verdeutlichen, welchen Beitrag die Ökonomik zur Analyse und damit zum Verständnis zentraler ökonomisch geprägter Lebenssituationen, die die As-

pekte der finanziellen Allgemeinbildung betreffen, leisten kann. Das durch die ökonomische Analyse der Geldanlage(-beratung) erworbene Strukturen- und Funktionenwissen ist auf zahlreiche andere ökonomisch geprägte Lebenssituationen übertragbar. So können die Schülerinnen und Schüler im Rahmen einer derartigen Auseinandersetzung mit der Geldanlage(-beratung) Kompetenzen erwerben, die sie befähigen, zukünftige und derzeitige ökonomisch geprägte Lebenssituationen besser zu bewältigen.

Auch in Bezug auf **wirtschaftsethische Problemstellungen**, die auch zentrale Aspekte der finanziellen Allgemeinbildung betreffen, liefert die Ökonomik zentrale Erkenntnismöglichkeiten. So ist die ethische Dimension von „Finanzmarktkrisen“ (vgl. zur Finanzethik bezogen auf die Finanzkrise: Koslowski 2009), aber auch von Problemen bei Beratungsleistungen in Bezug auf Finanzprodukte nicht zu leugnen. Im Mittelpunkt steht hierbei derzeit vor allem die Falschberatung bei der Geldanlage (vgl. Institut für Vermögensaufbau 2012), weil diese u. a. im Rahmen der „Lehman-Pleite“ zu teilweise erheblichen Verlusten bei Privatanlegern mit beigetragen hat. Aber auch bei anderen Finanzprodukten, wie Krediten (vgl. Finanztest 2007) und Versicherungen (vgl. Finanztest 2009), wurden die Beratungsleistungen der Banken teilweise scharf kritisiert. Das Verhalten von Investmentbankern (bezogen auf ihre Rolle bei der Entstehung und dem derzeitigen Verlauf der andauernden Finanz- und Wirtschaftskrise), Bankberatern und Versicherungsvermittlern wird als ethisch verwerflich und unmoralisch kritisiert, wobei auch ihr Verhalten als (alleinige) Ursache bzw. Hauptursache für die Falschberatung und die Finanz-, Wirtschafts- und Währungskrisen angesehen wird. Die öffentliche Diskussion, welche die fehlende Moral der Investmentbanker, Bankberater etc. und damit die Handlungen der Individuen in den Mittelpunkt stellt, greift hierbei auf individualethische Erklärungsmuster zurück, die allein unzureichend sind. Die Fokussierung auf die Individualethik führt zu einer Konzentration auf die Handlungsgesinnungen (Handlungen des Bankers) und lässt dabei die Handlungsbedingungen (die bestehenden Anreizbedingungen wie bankinterne Vorgaben und Provisionszahlungen) außen vor (vgl. Pies 2009). Nur eine ökonomische Denkfigur, die Individual- und Ordnungsethik im Zusammenhang sieht, ermöglicht die Einbeziehung der Handlungsbedingungen und kann so einen Beitrag zum Verständnis und für Lösungsmöglichkeiten von Problemen wie der Falschberatung leisten, ohne in populistische Schuldzuweisungen zu verfallen. Eine Beschränkung auf individualethische Erklärungsansätze führt eben zu falschen Diagnosen (z. B. alleinige Ursache: „Profitgier“) und damit zu falschen „Therapievorschlägen“. So müssten, um beispielsweise dem Problem der Falschberatung entgegenzuwirken, die Spielregeln, sprich die Anreizstrukturen, verändert werden. Moralische Appelle, die innerhalb einer Kleingruppe wie der Familie Wirkung zeigen können, werden in der Gesellschaft als Ganzes bzw. bei einem ganzen Berufsstand wenig ausrichten. Um Missverständnissen vorzubeugen, ist klarzustellen, dass die ordnungsethische Betrachtung kein Substitut, sondern eine notwendige Ergänzung der individualethischen Herangehensweise ist.

Die Ausführungen zur exemplarischen Situation der Geldanlageberatung und der ethischen Dimension dieser sowie der ethischen Dimension der Ursachen der Finanzkrise haben verdeutlicht, dass finanzielle Allgemeinbildung nicht auf bloße Lebenshilfe ausgerichtet sein darf, sondern dass Kompetenzen erworben werden müssen, die es den Schülerinnen und

Schülern ermöglichen, die strukturellen Zusammenhänge auf Finanzmärkten und im Finanzwesen besser zu verstehen. Ansonsten ist der Transfer auf neue Problemstellungen bzw. Situationen kaum möglich. Auch ist eine Diagnose ethischer Probleme und damit einhergehend deren Lösung ohne die auf die ökonomische Domäne bezogene Herangehensweise kaum möglich. Ökonomische und finanzielle Allgemeinbildung würden sich vielmehr gegenseitig stützen.

Ein weiterer Aspekt sollte deutlich werden: Die institutionellen Rahmenbedingungen von Angebot und Nachfrage von Finanzdienstleistungen und -produkten sind für die Handlungsmöglichkeiten der Verbraucherinnen und Verbraucher von grundlegender Bedeutung und müssen somit im Rahmen eines Konzepts finanzieller Allgemeinbildung berücksichtigt werden. Das in diesem Arbeitspapier zugrunde gelegte Konzept der ökonomischen Bildung begreift die Wirtschaftsordnung als eine permanente ordnungspolitische Gestaltungsaufgabe, deren Weiterentwicklung im Rahmen von Politikprozessen erfolgt, an denen sich auch die Bürgerinnen und Bürger in verschiedenen Formen beteiligen können sollen. Eine Befähigung zur Beteiligung an der Gestaltung der für die privaten Finanzen relevanten institutionellen Rahmenbedingungen ist somit im Rahmen einer Integration der finanziellen Allgemeinbildung in die ökonomische Bildung möglich, wodurch ein wichtiger Beitrag zur politischen Bildung geleistet wird.

5.2.2 Ausbildungspolitische, fachdidaktische sowie weitere Bedingungen

Neben den aufgezeigten inhaltlichen bzw. erkenntnistheoretischen Aspekten gibt es weitere Aspekte, u. a. die ausbildungspolitische und fachdidaktische Dimension.

- Aufgrund des fachlichen Zusammenhangs von ökonomischer Bildung und finanzieller Allgemeinbildung ist konzeptionell und praktisch die Integration der Aspekte der finanziellen Allgemeinbildung nur über die fachwissenschaftliche und fachdidaktische **Aus-, Fort- und Weiterbildung** für Wirtschaftslehrkräfte realistisch einlösbar:

Ohne Lösung der Ausbildungsfrage der Lehrkräfte ist keine seriöse und nachhaltige Verankerung der finanziellen Allgemeinbildung im Schulsystem möglich.

- Entsprechendes gilt für die Entwicklung zielgerichteter **fachdidaktischer Forschungsperspektiven** und auch für die Entwicklung von Unterrichtsmaterialien, die sowohl aus fachwissenschaftlicher als auch aus fachdidaktischer Perspektive modernen fachdidaktischen und lerntheoretischen Ansprüchen zu genügen haben.
- Fachwissenschaftlich und fachdidaktisch ausgebildete Lehrkräfte sind zudem eher imstande Unterrichtsmaterialien zu bewerten, wodurch die „Gefahr“ des unterrichtlichen Einsatzes „tendenziöser“ bzw. einseitiger, als auch aus didaktischer Sicht ungeeigneter Unterrichtsmaterialien vermindert wird.
- Checklisten, durch die Unterrichtsmaterialien bewertet werden, können zwar, solange sie von einem unabhängigen bzw. nicht einseitig besetzten Gremium erstellt werden, für Lehrkräfte eine gewisse Orientierung herbeiführen. Allerdings können sie auch nur bedingt Abhilfe schaffen, weil eine kontextbezogene Einbindung von Materialien in den Unterricht auch von den curricularen Bedingungen des Bundeslandes, dem Vorwissen

der Schülerinnen und Schüler, der zur Verfügung stehenden Unterrichtszeit und der fachdidaktischen und fachwissenschaftlichen Qualifikation der Lehrkräfte abhängen wird und diese Beurteilung „vom grünen Tisch“ aus nur eingeschränkt möglich ist.

- Praxiskontakte bieten die Möglichkeit „(...) eine auf Theorie basierende Auseinandersetzung mit Realität durch die exemplarische Integration der außerschulischen Praxis in den Fachunterricht an[zu]reichern“ (Kaminski/Krol 2005, 55). Durch eine symbiotische Verknüpfung von bewährtem Theoriewissen mit unmittelbaren Praxiserfahrungen ist „(...) eine bestmögliche Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler auf gegenwärtige und zukünftige Lebenssituationen“ (ebd., 5), zu denen beispielsweise Beratungsgespräche bei Finanzdienstleistern gehören, möglich. Sowohl bei der Simulation eines Beratungsgesprächs mit einem Bankberater¹² als auch beim Expertengespräch mit einem Verbraucherschützer vertreten die eingeladenen Experten eine spezifische, an Interessen gekoppelte Perspektive, welche bei der Auswertung des Praxiskontakts im Unterricht thematisiert und reflektiert werden muss. Hierfür ist es notwendig, dass Lehrkräfte sowie Schülerinnen und Schüler auch die jeweilige Perspektive, z. B. die eines Unternehmens, kennen. Ohne die Einbettung der finanziellen Allgemeinbildung in allgemeine ökonomische Zusammenhänge und entsprechend fachlich qualifizierte Lehrkräfte ist daher eine kritische, multiperspektivische Auseinandersetzung mit verschiedenen Positionen und damit die Realisierung von didaktisch wertvollen Praxiskontakten kaum möglich.

Es lässt sich daher zusammenfassen:

Die ökonomische Bildung verfolgt generell das Ziel, Menschen auf gegenwärtige und zukünftige ökonomisch geprägte Lebenssituationen vorzubereiten. Zahlreiche derartige Situationen beziehen sich auf die Inanspruchnahme von Finanzdienstleistungen und -produkten, bzw. deren Beeinflussung durch den Staat, Finanzdienstleister und durch gesamtwirtschaftliche Bedingungen. Auch sollen die Schülerinnen und Schüler zur Beteiligung an den Politikprozessen, in deren Rahmen die institutionellen Rahmenbedingungen wirtschaftlichen Handelns ausgestaltet werden, befähigt werden. Daraus folgt aus Sicht der ökonomischen Bildung, dass die ökonomische Bildung ihre Zielsetzung nur erreichen kann, indem sie die Aspekte der finanziellen Allgemeinbildung berücksichtigt.

¹² zur Nutzung von Praxiskontakten Punkt 3.3.4

6. Verankerung der Handlungsfelder finanzieller Allgemeinbildung in Kerncurricula für das Fach Wirtschaft (Beispiel: Niedersachsen)

In Kapitel 5 wurde dargestellt, dass die Handlungsfelder der finanziellen Allgemeinbildung in hohem Maße erklärungs-fähig werden, wenn sie mit ökonomischen Analyseansätzen bearbeitet werden. Die Integration der finanziellen Allgemeinbildung in die ökonomische Bildung eröffnet Möglichkeiten, verschiedene Perspektiven samt der unterschiedlichen und zum Teil konkurrierenden Restriktionen zu berücksichtigen und so eine multiperspektivische und damit ggf. auch kontroverse Auseinandersetzung mit den Handlungsfeldern der finanziellen Allgemeinbildung im Rahmen ökonomischer Bildung zu unterstützen (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2009). Im Folgenden soll anhand des Beispiels des Faches und des Profils „Wirtschaft“ an niedersächsischen Realschulen aufgezeigt werden, wie sich die Integration der Handlungsfelder der finanziellen Allgemeinbildung in die ökonomische Bildung konkret umsetzen lässt. Als Beispiel dient eine Analyse des Kerncurriculums für das Fach „Wirtschaft“ und der curricularen Vorgaben für das Profil „Wirtschaft“ (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2009 und 2011b). Nach der konzeptionellen Integration der Aspekte der finanziellen Allgemeinbildung in das Kompetenzmodell der ökonomischen Bildung von Kaminski/Eggert (vgl. Kaminski/Eggert 2008) (vgl. hierzu Kapitel 5), erfolgt nun die Integration in konkrete schulische Rahmenvorgaben, die die direkte Grundlage für den Unterricht bilden. Das Kompetenzmodell von Kaminski/Eggert bildet wiederum die Grundlage für das hier analysierte Kerncurriculum und die curricularen Vorgaben.

Das Fach Wirtschaft ist ein Pflichtfach in niedersächsischen Realschulen und wird in der Regel in den Jahrgängen 8, 9 und 10 unterrichtet. Das Kerncurriculum für das Fach Wirtschaft weist den inhaltsbezogenen Kompetenzbereich Fachwissen und die prozessbezogenen Kompetenzbereiche Erkenntnisgewinnung und Beurteilung/Bewertung aus. Ausgehend von dieser Taxonomie werden differenzierte Teilkompetenzen formuliert. Die drei Kompetenzbereiche werden in den folgenden vier Themenfeldern entfaltet:

- Verbraucherinnen und Verbraucher sowie Erwerbstätige im Wirtschaftsgeschehen
- Ökonomisches und soziales Handeln in Unternehmen
- Die Aufgaben des Staates im Wirtschaftsprozess
- Ökonomisches Handeln regional, national und international

Das Kerncurriculum ist spiralcurricular aufgebaut. Die zentralen Anliegen der Themenfelder werden entsprechend in jedem Jahrgang auf einem erhöhten Anforderungsniveau ausdifferenziert. Im Folgenden werden die Kompetenzen, die sich auf die Handlungsfelder der finanziellen Allgemeinbildung beziehen bzw. die anhand der finanziellen Allgemeinbildung vermittelt werden können, sortiert nach Jahrgang und Themenfeld tabellarisch aufgeführt (vgl. die nachfolgenden Seiten). Die Tabellen sind sowohl vertikal als auch horizontal zu lesen. Vertikal bauen sie inhaltlich aufeinander auf, wobei die inhaltliche Zusammengehörigkeit durch die Blockbildung verdeutlicht wird. Horizontal werden die Kompetenzen, die in einem direkten inhaltlichen Zusammenhang stehen, entsprechend des kognitiven Anforderungs-

derungsniveaus aufbauend vom Fachwissen über Erkenntnisgewinnung bis zum Kompetenzbereich Beurteilung/Bewertung dargestellt.

Die farblich in **rot** bzw. *kursiv* hervorgehobenen Kompetenzen ließen sich im Rahmen der Auseinandersetzung mit Aspekten der finanziellen Allgemeinbildung zum Unterrichtsgegenstand machen.

Themenfeld: Verbraucherinnen und Verbraucher sowie Erwerbstätige im Wirtschaftsgeschehen			
Jg.	Fachwissen	Erkenntnisgewinnung	Beurteilen/Bewertung
8	Die Schülerinnen und Schüler ...	Die Schülerinnen und Schüler ...	Die Schülerinnen und Schüler ...
	<ul style="list-style-type: none"> • benennen Bedürfnisse und Bedarf. • <i>benennen Einkommensquellen.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • ordnen Bedürfnisse hierarchisch ein. 	<ul style="list-style-type: none"> • bewerten Bedürfnisrangfolgen.
	<ul style="list-style-type: none"> • beschreiben die Bedeutung von Arbeit für den Menschen als Einkommensquelle und für die Persönlichkeitsentwicklung. • beschreiben die Entstehung von Berufen. • beschreiben die Arbeitsteilung in der Familie. 	<ul style="list-style-type: none"> • erklären die Notwendigkeit von Arbeitsteilung und Spezialisierung. • untersuchen Arbeitsteilung in den verschiedenen Erscheinungsformen und stellen das Ergebnis dar. 	<ul style="list-style-type: none"> • diskutieren und bewerten die Bedeutung von Arbeit und Arbeitsteilung.
	<ul style="list-style-type: none"> • <i>beschreiben die Bedeutung des Geldes.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>analysieren die verschiedenen Funktionen des Geldes im Wirtschaftsprozess.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>diskutieren die Funktionen des Geldes am Beispiel des Naturaltausches.</i>
	<ul style="list-style-type: none"> • <i>beschreiben Möglichkeiten der Verwendung von Einkommen.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>untersuchen das Spannungsfeld zwischen verfügbaren Mitteln und Konsumwünschen.</i> • <i>erklären den Zusammenhang zwischen Einkommensentstehung und -verwaltung.</i> • <i>untersuchen Formen des Konsums und Sparens und erklären die Bedeutung des Taschengeldparagraphen für Kinder.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>entwickeln einen Haushaltsplan bei begrenzten Mitteln und begründen ihn.</i>
	<ul style="list-style-type: none"> • <i>beschreiben Einflüsse auf Verbraucherverhalten.</i> • <i>beschreiben, wie Menschen wirtschaftliche Entscheidungen treffen.</i> • <i>ermitteln Einrichtungen und Aufgaben des Verbraucherschutzes.</i> • <i>ermitteln Zusammenhänge zwischen Konsum und Umwelt.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>analysieren die Beeinflussung des Konsumentenverhaltens durch Werbung, Meinungsführer, Peergroups usw.</i> • <i>führen einfache Befragungen durch und werten sie aus.</i> • analysieren wirtschaftliche Sachverhalte und vergleichen Kriterien für bewusstes Verbraucherverhalten unter ökonomischen und ökologischen Gesichtspunkten. 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>setzen sich mit Einflussfaktoren auf das Konsumverhalten auseinander und begründen Kaufentscheidungen.</i> • <i>reflektieren und bewerten ökonomische Handlungen mithilfe ökonomischer Kategorien.</i>

	<ul style="list-style-type: none"> • benennen die Wirtschaftsteilnehmer und beschreiben Waren- und Geldströme im Wirtschaftsgeschehen (einfache wirtschaftliche Grundbegriffe). 	<ul style="list-style-type: none"> • stellen den Wirtschaftskreislauf mit den Sektoren Privater Haushalt, Unternehmen, Staat, Banken grafisch dar. 	
9	<ul style="list-style-type: none"> • beschreiben wesentliche Aufgaben von Märkten. • beschreiben die Funktion von Preisen. • beschreiben den Preisbildungsmechanismus. 	<ul style="list-style-type: none"> • unterscheiden und vergleichen verschiedene Märkte. • untersuchen verschiedene Einflussfaktoren auf Angebot und Nachfrage und erkennen deren Auswirkungen auf die Preisbildung. • setzen sich mit einfachen Denkmodellen wie z. B. dem Preisbildungsmodell und dem Wirtschaftskreislauf auseinander. 	<ul style="list-style-type: none"> • setzen sich mit der Entstehung von Preisen auf Märkten auseinander. • beurteilen die Reichweite einfacher Denkmodelle.
	<ul style="list-style-type: none"> • <i>benennen Vertragsarten und Stufen der Geschäftsfähigkeit.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>setzen sich mit den Folgen der Geschäftsfähigkeit für wirtschaftliches Handeln auseinander.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>diskutieren die Notwendigkeit eines rechtlichen Rahmens für wirtschaftliches Handeln.</i>
	<ul style="list-style-type: none"> • <i>beschreiben Möglichkeiten des bargeldlosen Zahlungsverkehrs unter besonderer Berücksichtigung des E-Commerce.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>untersuchen Vorteile und Risiken des bargeldlosen Zahlungsverkehrs.</i> • <i>erklären verändertes Konsumentenverhalten durch E-Commerce.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>setzen sich mit den Auswirkungen des bargeldlosen Zahlungsverkehrs auseinander.</i> • <i>erörtern z. B. unterschiedliche Aspekte des E-Commerce unter besonderer Berücksichtigung des Datenschutzes.</i>
10	<ul style="list-style-type: none"> • <i>beschreiben wesentliche Schadensrisiken und deren Absicherung durch Individualversicherungen.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>untersuchen Möglichkeiten der Absicherung von Schadensrisiken.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>diskutieren Vor- und Nachteile privater Absicherung.</i> • <i>entwickeln ein persönliches Vorsorgekonzept und begründen es.</i>

Themenfeld: Ökonomisches und soziales Handeln in Unternehmen			
Jg.	Fachwissen	Erkenntnisgewinnung	Beurteilen/Bewertung
8	Die Schülerinnen und Schüler ...	Die Schülerinnen und Schüler ...	Die Schülerinnen und Schüler ...
	<ul style="list-style-type: none"> • <i>benennen die grundlegenden Aufgaben von Unternehmen.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>erläutern und veranschaulichen die Produktion von Sachgütern und die Bereitstellung von Dienstleistungen.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • beurteilen Produktion und Dienstleistungen nach ökonomischen, ökologischen und sozialen Gesichtspunkten.
	<ul style="list-style-type: none"> • <i>benennen die Ziele von Unternehmen.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>ordnen Unternehmenszielsetzungen nach ökonomischen, ökologischen und sozialen Gesichtspunkten.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>setzen sich mit Unternehmenszielsetzungen im Spannungsfeld unterschiedlicher Interessen auseinander.</i>
	<ul style="list-style-type: none"> • <i>beschreiben betriebliche Grundfunktionen (Beschaffung, Produktion, Absatz).</i> • beschreiben betriebliche Produktionsfaktoren (Arbeit, Betriebsmittel, Werkstoffe). 	<ul style="list-style-type: none"> • erkennen Zusammenhänge betrieblicher Grundfunktionen. • analysieren die Beschaffung betriebl. Produktionsfaktoren. • veranschaulichen die Planung und Produktion von Sachgütern und Dienstleistungen. • <i>untersuchen die Marketingaktivitäten von Unternehmen und die Organisation des Absatzes</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • begründen und diskutieren beispielhaft Arbeits- und Entscheidungsabläufe innerhalb eines Unternehmens unter ökonomischen und ökologischen Gesichtspunkten.
	<ul style="list-style-type: none"> • beschreiben Merkmale von Arbeitsplätzen. 	<ul style="list-style-type: none"> • untersuchen und vergleichen Arbeitsplätze. 	<ul style="list-style-type: none"> • bewerten Arbeitsplätze und ihre Anforderungsprofile und nehmen dazu Stellung.
9	<ul style="list-style-type: none"> • beschreiben die Aufgaben und Bedeutung der formalen und informalen Organisation von Unternehmen. 	<ul style="list-style-type: none"> • untersuchen Fallbeispiele zur Aufbau-, Ablauf-, zur formalen und informalen Organisation eines Unternehmens. 	<ul style="list-style-type: none"> • überprüfen Auswirkungen von Entscheidungen innerhalb der Organisation auf Abläufe in Unternehmen und auf Arbeitsplätze.
	<ul style="list-style-type: none"> • beschreiben wichtige Elemente der Regelung von Arbeitsbeziehungen in Unternehmen. • beschreiben Regelungen des Jugendarbeitsschutzgesetzes. 	<ul style="list-style-type: none"> • untersuchen Strategien zur Durchsetzung der Interessen von Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern und Arbeitgeberinnen und Arbeitgebern und Fälle zum Arbeits- und Tarifrecht. 	<ul style="list-style-type: none"> • problematisieren Konflikte im Betrieb, nehmen dazu Stellung und entwickeln Lösungsmöglichkeiten.
	<ul style="list-style-type: none"> • benennen unterschiedliche Entgeltsysteme und deren Wandel. 	<ul style="list-style-type: none"> • stellen Formen der Mitbestimmung im Betrieb dar. • erklären Einflussfaktoren auf Entgeltsysteme. 	

10	<ul style="list-style-type: none"> • ermitteln veränderte Qualifikationsanforderungen an Beschäftigte durch den Einfluss der Neuen Technologien. 	<ul style="list-style-type: none"> • analysieren den Einfluss der Informations- und Kommunikationstechnologien auf gegenwärtige und zukünftige Arbeits- und Beschäftigungsformen. 	<ul style="list-style-type: none"> • diskutieren die Auswirkungen veränderter Arbeits- und Beschäftigungsformen und entwickeln Strategien zum Umgang mit ihnen.
	<ul style="list-style-type: none"> • beschreiben Erscheinungsformen lebenslangen Lernens. 	<ul style="list-style-type: none"> • untersuchen Strategien lebenslangen Lernens. 	<ul style="list-style-type: none"> • diskutieren individuelle und gesellschaftliche Konsequenzen.

Themenfeld: Die Aufgaben des Staates im Wirtschaftsprozess			
Jg.	Fachwissen	Erkenntnisgewinnung	Beurteilen/Bewertung
8	Die Schülerinnen und Schüler ... • <i>ermitteln wichtige Aufgaben des Staates in Gemeinde und Region.</i>	Die Schülerinnen und Schüler ... • <i>erkennen, dass der Staat produziert, konsumiert, Gesetze erlässt und Steuern erhebt.</i>	Die Schülerinnen und Schüler ... • <i>diskutieren über Gründe für staatliche Eingriffe in wirtschaftliches Geschehen.</i>
	9	<ul style="list-style-type: none"> • <i>ermitteln die Säulen des Systems der Kranken-, Unfall-, Renten-, Arbeitslosen- und Pflegeversicherung</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>untersuchen die Schutzfunktion des Staates sowie die Auswirkungen aktueller Entwicklungen des Systems der sozialen Sicherung anhand statistischer Materialien.</i> • <i>untersuchen die Notwendigkeit zusätzlicher Absicherung.</i>
	<ul style="list-style-type: none"> • <i>beschreiben unsere Wirtschaftsordnung als ein System mit den grundlegenden Ordnungselementen Privateigentum, Gewinnprinzip, Preisbildung über Märkte, freier Wettbewerb und dezentrale Lenkung.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>erklären den Begriff „Soziale Marktwirtschaft“.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>begründen Ziele der sozialen Marktwirtschaft und diskutieren deren Auswirkungen für die Bürgerinnen und Bürger.</i>
10	<ul style="list-style-type: none"> • <i>benennen Problemfelder unserer Wirtschaftsordnung wie Arbeitslosigkeit, Inflation, Unternehmenskonzentration.</i> • <i>ermitteln Energieversorgung, demografische Entwicklung und Rohstoffknappheit als Beispiele gegenwärtiger und zukünftiger Herausforderungen unserer Wirtschaftsordnung.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>untersuchen verschiedene Problemfelder und Herausforderungen unserer Wirtschaftsordnung und erläutern mögliche staatliche Handlungsfelder.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>diskutieren Möglichkeiten und Grenzen staatlicher Einflussnahme.</i>

Themenfeld: Ökonomisches Handeln regional, national und international

Jg.	Fachwissen	Erkenntnisgewinnung	Beurteilen/Bewertung
8	Die Schülerinnen und Schüler ... <ul style="list-style-type: none"> • beschreiben den regionalen Wirtschaftsraum und ermitteln Kriterien für seine Analyse wie z. B. Verkehrsanbindung, Bevölkerungsstruktur, öffentliche Einrichtungen. 	Die Schülerinnen und Schüler ... <ul style="list-style-type: none"> • untersuchen mithilfe von Kriterien die Infrastruktur ihrer Region und stellen die Ergebnisse grafisch dar. • vergleichen strukturschwache und strukturstarke Regionen mithilfe von ausgewählten Analyse Kriterien. • untersuchen die Ausbildungs- und Arbeitsplatzsituation ihrer Region. 	Die Schülerinnen und Schüler ... <ul style="list-style-type: none"> • nehmen Stellung zu den Lebens- und Arbeitsbedingungen in ihrem Wirtschaftsraum und bewerten ihn mithilfe von ausgewählten Analyse Kriterien. • entwerfen Entwicklungsmöglichkeiten zu den Arbeits- und Lebensbedingungen ihres regionalen Wirtschaftsraumes.
	<ul style="list-style-type: none"> • <i>erkennen wichtige wirtschaftliche Beziehungen der Region zum In- und Ausland.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • erfassen die Verflechtungen ihrer Region mit der deutschen Wirtschaft und dem Welthandel. 	<ul style="list-style-type: none"> • überprüfen die Bedeutung von Im- und Exportbeziehungen für den regionalen Wirtschaftsraum und setzen sich mit deren Konsequenzen für Haushalt, Unternehmen und Staat auseinander.
9	<ul style="list-style-type: none"> • benennen Standortfaktoren (Arbeit, Boden, Kapital) für die Ansiedlung von Unternehmen. • ermitteln Erscheinungsformen des Strukturwandels in einem Wirtschaftsraum. • benennen Entwicklungsmöglichkeiten einer Region. 	<ul style="list-style-type: none"> • analysieren Standortfaktoren (z. B. Infrastrukturausstattung, Arbeitsmarkt, Einkommenshöhe). • erschließen wichtige Einflussfaktoren auf den Strukturwandel. 	<ul style="list-style-type: none"> • beurteilen Standortfaktoren zur Unternehmensansiedlung in ihrer Region. • setzen sich mit Einflussfaktoren des Strukturwandels und deren Auswirkungen auf Wirtschaftsräume auseinander.
	<ul style="list-style-type: none"> • benennen Gründe für internationalen Handel wie z. B. Verfügbarkeit von Rohstoffen, Klima, Kostenunterschiede. 	<ul style="list-style-type: none"> • untersuchen Kostenunterschiede und Verfügbarkeit von Ressourcen im internationalen Handel. 	
10	<ul style="list-style-type: none"> • <i>beschreiben die Entwicklung grundlegender Merkmale und Ziele der Europäischen Union: freier Dienstleistungs-, Kapital-, Personen- und Warenverkehr.</i> • <i>beschreiben Problemfelder der EU.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>veranschaulichen die vier grundlegenden Freiheiten der Europäischen Union.</i> • <i>untersuchen den Einfluss der Wirtschafts- und Währungsunion der EU auf den nationalen Wirtschaftsraum.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>setzen sich beispielhaft mit einem Handlungsbereich der EU wie z. B. Arbeitsmarkt, Landwirtschaft, Bildung, EU-Erweiterung, Energiepolitik auseinander.</i>

		<ul style="list-style-type: none"> • <i>untersuchen Fallbeispiele für Funktionsprobleme in der EU.</i> 	
	<ul style="list-style-type: none"> • <i>benennen den Begriff der Globalisierung.</i> • <i>ermitteln Auswirkungen auf Individuum und regionalen Wirtschaftsraum.</i> • <i>ermitteln die Verflechtung internationaler Märkte für Sachgüter, Dienstleistungen, Produktionsfaktoren und Kapital und beschreiben Erscheinungsformen der Globalisierung.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>erläutern den Begriff „Globalisierung“.</i> • untersuchen wesentliche Ursachen für Globalisierungsprozesse. 	<ul style="list-style-type: none"> • beurteilen den Einfluss der Globalisierung auf den europäischen Binnenmarkt. • diskutieren die wesentlichen ökonomischen Konsequenzen der Globalisierung für Beschäftigte und Unternehmen. • diskutieren beispielhaft die Chancen und Risiken der Globalisierung für Erwerbstätige und Unternehmen.

Profilfach Wirtschaft

Neben dem Pflichtfach Wirtschaft können niedersächsische Realschulen seit dem Schuljahr 2011/2012 ergänzend ein Profil Wirtschaft in den Jahrgängen 9 und 10 anbieten, welches entweder zwei- oder vierstündig unterrichtet werden kann.¹³ Die hierfür bestehenden curricularen Vorgaben und das Kerncurriculum für das Fach Wirtschaft bilden eine didaktische Einheit, wobei die im Fach angestrebten Kompetenzen Grundlage für die Umsetzung der curricularen Vorgaben des Profils sind. Das Fach und das Profil sind strukturgleich, was sich sowohl auf den spiralcurricularen Aufbau, die Kompetenzbereiche als auch auf die Themenfelder bezieht. Im Rahmen des Profils Wirtschaft werden die Handlungsfelder der finanziellen Allgemeinbildung gegenüber deren Umsetzung im Fach vertieft bzw. auch komplettiert.

Die farblich in rot bzw. kursiv hervorgehobenen Kompetenzen ließen sich im Rahmen der Auseinandersetzung mit Aspekten der finanziellen Allgemeinbildung zum Unterrichtsgegenstand machen.

¹³ Alternativ stehen die Profile „Technik“ und „Gesundheit und Soziales“ sowie die 2. Fremdsprache für die Schülerinnen und Schüler zur Auswahl.

Themenfeld: Verbraucherinnen und Verbraucher sowie Erwerbstätige im Wirtschaftsgeschehen			
Jg.	Fachwissen	Erkenntnisgewinnung	Beurteilen/Bewertung
9	Die Schülerinnen und Schüler ... • <i>beschreiben Einflussfaktoren auf Bedürfnisse und Bedarf.</i>	Die Schülerinnen und Schüler ... • <i>erläutern eigene Bedürfnisse.</i> • <i>vergleichen Bedürfnisse nach unterschiedlichen Kriterien wie Alter, Region, soziale Stellung sowie nach Güterpreisen bzw. Einkommen etc.</i>	Die Schülerinnen und Schüler ... • <i>bewerten eigene Bedürfnisse nach unterschiedlichen Kriterien wie Notwendigkeit, Gebrauchstauglichkeit, ökologische Verträglichkeit etc.</i>
	• <i>beschreiben</i> Erwerbsarbeit und Nichterwerbsarbeit als verschiedene Erscheinungsformen von Arbeit.	• <i>erläutern</i> die Bedeutung von Erwerbsarbeit und Nichterwerbsarbeit (Arbeit im eigenen Haushalt, ehrenamtliche Arbeit etc.).	• <i>diskutieren</i> die gesellschaftliche Bedeutung der Nichterwerbsarbeit, z. B. ehrenamtliche Tätigkeiten, Hausarbeit etc.
	• <i>beschreiben</i> die Bedeutung einer Ausbildung als wichtige Bedingung für künftige Erwerbsarbeit.	• <i>erklären</i> die Notwendigkeit einer Ausbildung und untersuchen verschiedene Ausbildungswege.	• <i>bewerten</i> die Bedeutung einer Ausbildung für die Erwerbstätigkeit.
	• <i>beschreiben die beiden Aspekte des ökonomischen Prinzips (Minimal- und Maximalprinzip).</i>	• <i>veranschaulichen das Minimal- und Maximalprinzip anhand konkreter Beispiele.</i>	• <i>erörtern anhand konkreter Beispiele den Einsatz des ökonomischen Prinzips.</i>
	• <i>ermitteln im Rahmen der Einkommensverwendung der privaten Haushalte feste und veränderliche Einnahmen und Ausgaben.</i>	• <i>untersuchen unterschiedliche Haushaltspläne in Hinblick auf verschiedene Ausgabengruppen.</i>	• <i>setzen sich mit unterschiedlichen Haushaltsplänen auseinander und erörtern wie feste und veränderliche Ausgaben sich beeinflussen lassen.</i>
	• <i>nennen</i> Auswirkungen des Konsumentenverhaltens auf die Umwelt.	• <i>veranschaulichen</i> den Zusammenhang zwischen individuellen Kaufentscheidungen und den Folgen für die Umwelt.	• <i>überprüfen</i> Kaufentscheidungen in Bezug auf Folgen für die Umwelt.
		• <i>untersuchen Möglichkeiten der Informationsbeschaffung und -bewertung, um nachhaltige Konsumententscheidungen treffen zu können.</i>	• <i>diskutieren Informationsangebote von Verbraucherorganisationen und Unternehmen aus interessenpolitischer Sicht.</i>
	• <i>beschreiben</i> zeitliche, soziale, räumliche und wirtschaftliche Restriktionen bei Kaufentscheidungen	• <i>untersuchen</i> Kaufentscheidungen unter Beachtung verschiedener Restriktionen.	• <i>beurteilen</i> Kaufentscheidungen unter Berücksichtigung verschiedener Restriktionen.

	<ul style="list-style-type: none"> • beschreiben die Dimensionen von Nachhaltigkeit (ökonomische, ökologische und soziale Dimension). 	<ul style="list-style-type: none"> • untersuchen Kaufentscheidungen unter Berücksichtigung von Nachhaltigkeitsaspekten. 	<ul style="list-style-type: none"> • bewerten eigene Bedürfnisse und eigenes Konsumverhalten aus der Perspektive der Nachhaltigkeit.
	<ul style="list-style-type: none"> • <i>beschreiben wesentliche Aufgaben von Güter- und Kapitalmärkten.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>veranschaulichen Märkte als Treffpunkt von Angebot und Nachfrage.</i> 	
	<ul style="list-style-type: none"> • beschreiben das Modell des vollkommenen Marktes. 	<ul style="list-style-type: none"> • erklären das Modell des vollkommenen Marktes und erschließen den Gleichgewichtspreis. • untersuchen Einflussfaktoren und deren Auswirkungen auf das Denkmodell des vollkommenen Marktes. 	<ul style="list-style-type: none"> • diskutieren das Modell des vollkommenen Marktes und beurteilen seine Aussagekraft für das reale Wirtschaftsgeschehen.
	<ul style="list-style-type: none"> • beschreiben die unterschiedlichen Marktformen Monopol, Oligopol, Polypol. 	<ul style="list-style-type: none"> • erklären und vergleichen die unterschiedlichen Marktformen an realen Beispielen. 	<ul style="list-style-type: none"> • beurteilen die Auswirkungen verschiedener Marktformen auf das Verhalten von Verbrauchern und Unternehmen.
	<ul style="list-style-type: none"> • <i>benennen Verträge als ein Gestaltungsinstrument für wirtschaftliche Aktivitäten.</i> • <i>ermitteln unterschiedliche Verträge, wie Mietvertrag, Werkvertrag, Dienstvertrag, Maklervertrag etc.</i> 		
	<ul style="list-style-type: none"> • nennen die Elemente des einfachen Kaufvertrags (übereinstimmende Willenserklärungen, Verpflichtung und Erfüllung). 	<ul style="list-style-type: none"> • untersuchen grundlegende Elemente eines Kaufvertrags. 	
	<ul style="list-style-type: none"> • <i>zählen rechtliche Regelungen zum Schutz der Verbraucher auf wie Widerrufsrecht, Garantie, Gewährleistung etc.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>erläutern rechtliche Regelungen zum Schutz der Verbraucher.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>begründen die Schutzfunktion rechtlicher Regelungen für Konsumenten.</i>
10	<ul style="list-style-type: none"> • <i>beschreiben Barzahlung und halbzahlbare Zahlung wie Zahlung mit Zahlschein, Nachnahme.</i> • <i>beschreiben bargeldlose Zahlung wie Überweisung, Dauerauftrag, Lastschrift, Zahlung mit Kredit- und EC-Karte.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>untersuchen die Vor- und Nachteile von Barzahlung, halbzahlbarer Zahlung und bargeldloser Zahlung.</i> • <i>vergleichen Girokonten (Leistungen und Kosten) unterschiedlicher Anbieter.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>begründen die Auswahl eines Girokontos anhand persönlicher Präferenzen.</i> • <i>bewerten die unterschiedlichen Zahlungsarten auf Handhabung, Sicherheit etc.</i>

<ul style="list-style-type: none"> • <i>beschreiben wie neue technologische Entwicklungen Einfluss auf das Verhalten von Konsumenten haben.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>stellen dar, dass neue technische Entwicklungen auch neue wirtschaftliche Aktivitäten schaffen, wie z. B. E-Commerce.</i> 	
<ul style="list-style-type: none"> • <i>ermitteln die unterschiedlichen Möglichkeiten des E-Commerce.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>untersuchen Erscheinungsformen des E-Commerce und die Folgen für das Verhalten von Konsumenten.</i> • <i>untersuchen die Vor- und Nachteile des E-Commerce.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>bewerten die Vor- und Nachteile des E-Commerce und beurteilen sie in Hinblick auf den Nutzen für das persönliche Konsumentenverhalten.</i>
<ul style="list-style-type: none"> • <i>nennen Gründe für eine Kreditaufnahme.</i> • <i>beschreiben Grundbegriffe zum Kredit (z. B. Rate, Tilgung, Zinssätze) sowie unterschiedliche Kreditformen.</i> • <i>beschreiben Kreditfähigkeit und Kreditwürdigkeit.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>vergleichen Dispo-Kredit und Darlehen anhand ausgewählter Kriterien.</i> • <i>erläutern wesentliche Rechte und Pflichten aus Kreditverträgen.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>bewerten Risiken, die aus Kreditverträgen entstehen können.</i>
<ul style="list-style-type: none"> • <i>nennen Quellen zur Beschaffung von Finanzinformationen.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>erschließen Finanzinformationen aus verschiedenen Quellen.</i> • <i>untersuchen verschiedene Finanzinformationsquellen.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>beurteilen die Aussagekraft von Finanzinformationsquellen in Bezug auf unterschiedliche Bedürfnisse.</i>
<ul style="list-style-type: none"> • <i>beschreiben wesentliche Aspekte eines Beratungsgesprächs zu Finanzdienstleistungen.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>erläutern die Bedeutung von Schlüsselfragen für individuelle Beratungsgespräche zu Finanzdienstleistungen.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>entwerfen und begründen Schlüsselfragen für individuelle Beratungsgespräche zu Finanzdienstleistungen.</i>
<ul style="list-style-type: none"> • <i>beschreiben Gründe für Ver- und Überschuldung.</i> • <i>beschreiben Risiken der Verschuldung.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>untersuchen Fallbeispiele zur Verschuldungsproblematik und stellen Möglichkeiten zur Hilfe bei Ver- und Überschuldung von privaten Haushalten dar.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>entwerfen Lösungswege aus der Ver- und Überschuldung.</i>
<ul style="list-style-type: none"> • <i>beschreiben ausgewählte Anlageformen wie Sparbuch, Tagesgeld, Bausparvertrag, Wertpapiere etc.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>werten die Vor- und Nachteile unterschiedlicher Anlageformen aus.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>bewerten die Anlageformen hinsichtlich Kosten, Sicherheit, Liquidität und ggf. Rentabilität.</i>
<ul style="list-style-type: none"> • <i>beschreiben Grundprinzipien ausgewählter Alterssicherungsprodukte wie Riester-Rente, Immobilien, Lebensversicherung etc.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>untersuchen die Vor- und Nachteile der unterschiedlichen Alterssicherungskonzepte.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>bewerten die Konzepte zur Alterssicherung hinsichtlich Kosten, Sicherheit, Liquidität und Rentabilität.</i>

Themenfeld: Ökonomisches und soziales Handeln in Unternehmen

Jg.	Fachwissen	Erkenntnisgewinnung	Beurteilen/Bewertung
9	Die Schülerinnen und Schüler ... • benennen Anspruchsgruppen an Unternehmen wie Arbeitnehmer, Lieferanten, Kunden, Kapitalgeber etc.	Die Schülerinnen und Schüler ... • unterscheiden die Anspruchsgruppen wie Verbraucher, Arbeitnehmer, Steuerzahler, Politiker, Manager, Eigentümer etc. und ihre unterschiedlichen Interessen an Unternehmen.	Die Schülerinnen und Schüler ... • beurteilen Möglichkeiten, um Ansprüche verschiedener Personengruppen durchzusetzen.
	• ermitteln typische Aufgaben von Unternehmen und beschreiben Beispiele für Beschaffung, Produktion und Absatz.	• stellen den Zusammenhang zwischen Beschaffung, Produktion und Absatz dar.	• diskutieren typische Aufgaben von Beschaffung, Produktion und Absatz unter dem Aspekt der Nachhaltigkeit.
	• beschreiben unterschiedliche Faktoren, die Einfluss auf Beschaffungsprozesse haben.	• stellen Auswirkungen von Entscheidungen im Beschaffungsbereich dar.	• beurteilen mögliche Konsequenzen von Beschaffungsentscheidungen.
	• beschreiben unterschiedliche Fertigungsverfahren im Produktionsbereich.	• vergleichen die verschiedenen Fertigungsverfahren.	• begründen die Auswahl eines Fertigungsverfahrens und beurteilen die Auswirkungen auf Qualifikationsanforderungen und Arbeitsbedingungen für Beschäftigte.
	• beschreiben die verschiedenen absatzpolitischen Instrumente: Produkt-, Distributions-, Preis- und Kommunikationspolitik.	• untersuchen einzelne absatzpolitische Instrumente des Marketing-Mix.	• diskutieren den Einsatz der absatzpolitischen Instrumente unter Berücksichtigung des Wandels von Verkäufer- zu Käufermärkten. • entwerfen einen Marketing-Mix für ein Produkt oder eine Dienstleistung.
10	• beschreiben Merkmale von Arbeitsplätzen.	• untersuchen und vergleichen Arbeitsplätze.	• bewerten Arbeitsplätze und ihre Anforderungsprofile und nehmen dazu Stellung.
	• nennen unterschiedliche Formen der Arbeitsbewertung wie die summarische und analytische Arbeitsbewertung.	• vergleichen Formen der Arbeitsbewertung in Hinblick auf die Bewertung von menschlicher Arbeitskraft.	

<ul style="list-style-type: none"> • ermitteln Einstellungsvoraussetzungen für Ausbildungsplätze in verschiedenen Bereichen. 	<ul style="list-style-type: none"> • analysieren allgemeine und spezielle Anforderungen an Auszubildende. 	<ul style="list-style-type: none"> • diskutieren die Wertigkeit der speziellen und allgemeinen Anforderungen an Auszubildende und entwickeln Strategien zum Aufbau von Kompetenzen.
<ul style="list-style-type: none"> • benennen wichtige Bestandteile eines Ausbildungsvertrags. 	<ul style="list-style-type: none"> • stellen die Pflichten der Vertragspartner im Ausbildungsvertrag dar. 	
<ul style="list-style-type: none"> • ermitteln wichtige Faktoren für den Strukturwandel in der Wirtschaft (Produkt- und Verfahrensinnovationen, Veränderung der Nachfrage und des Angebots und der internationalen Arbeitsteilung). 	<ul style="list-style-type: none"> • untersuchen die Auswirkungen des Strukturwandels und die Aufgaben, die sich für die Unternehmensführung ergeben (Unternehmensgestaltung, Unternehmenslenkung, Unternehmensentwicklung). 	<ul style="list-style-type: none"> • beurteilen den Strukturwandel am Beispiel einer Wirtschaftsbranche für Unternehmen, Konsumenten und Erwerbstätige. • diskutieren die Folgen der Internationalisierung für Beschäftigungsverhältnisse.
<ul style="list-style-type: none"> • beschreiben Rechtsformen von Unternehmen. 	<ul style="list-style-type: none"> • vergleichen Rechtsformen von Unternehmen anhand der Kriterien Mindestkapital, Geschäftsführung, Haftung, Verteilung von Gewinn und Verlust etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • begründen die Notwendigkeit und Bedeutung einer Rechtsform für die Akteure im Wirtschaftsgeschehen.
<ul style="list-style-type: none"> • nennen grundlegende Aufgaben des Rechnungswesens. 	<ul style="list-style-type: none"> • erläutern die Bedeutung des Unternehmenserfolgs für Unternehmen. 	<ul style="list-style-type: none"> • begründen die Notwendigkeit der Gewinnerzielung für die fortdauernde Existenz von privatwirtschaftlichen Unternehmen.
<ul style="list-style-type: none"> • beschreiben Kennzahlen als Steuerungsinstrumente von Unternehmen (Umsatz, Gewinn, Rentabilität, fixe und variable Kosten etc.). 	<ul style="list-style-type: none"> • erschließen rechnerisch beispielhaft unterschiedliche Unternehmenskennzahlen. • erläutern die Aussagekraft von Unternehmenskennzahlen. 	<ul style="list-style-type: none"> • bewerten Unternehmen anhand errechneter Kennzahlen. • begründen die Notwendigkeit der Bewertung von Unternehmen.
<ul style="list-style-type: none"> • benennen rechtliche Voraussetzungen zur Gründung eines Unternehmens. 	<ul style="list-style-type: none"> • untersuchen ein einfaches Unternehmenskonzept (Gründungsidee, Name, Konkurrenzanalyse, Finanzplan, Rechtsform, Aufbau- und Ablauforganisation). 	<ul style="list-style-type: none"> • entwerfen ein einfaches Unternehmenskonzept in seinen wesentlichen Zügen. • diskutieren Einflussfaktoren auf die Realisierbarkeit des Unternehmenskonzepts.

Themenfeld: Die Aufgaben des Staates im Wirtschaftsprozess

Jg.	Fachwissen	Erkenntnisgewinnung	Beurteilen/Bewertung
9	Die Schülerinnen und Schüler ...	Die Schülerinnen und Schüler ...	Die Schülerinnen und Schüler ...
	• beschreiben das Modell des erweiterten Wirtschaftskreislaufs mit dem Sektor Staat.		
	• beschreiben Einnahmequellen des Staates (direkte und indirekte Steuern).	• untersuchen die Auswirkungen von direkten und indirekten Steuern mithilfe des Wirtschaftskreislaufs.	
	• beschreiben die Schutz- und Ordnungsfunktion des Rechts.	• untersuchen die Schutz- und Ordnungsfunktion des Rechts in Hinblick auf die Sicherung von Nachhaltigkeit.	
	• beschreiben den Zusammenhang zwischen einer Wirtschaftsordnung und einer Rechtsordnung.	• untersuchen rechtliche Regelungen, die Einfluss auf Verbraucher und Unternehmen haben.	
	• beschreiben Rechts-, Geschäfts- und Deliktfähigkeit von Personen.	• erklären die Bedeutung von Rechts-, Geschäfts- und Deliktfähigkeit für wirtschaftliche Handlungen.	
	• beschreiben eine Wirtschaftsordnung als ein Regelsystem mit grundlegenden Ordnungsformen wie Eigentumsverfassung, Lenkungssystem, Ergebnisrechnung, Preisbildung.	• veranschaulichen unterschiedliche Wirtschaftsordnungen und die Auswirkungen auf das Verhalten der Wirtschaftsakteure (Konsumfreiheit, Berufswahlfreiheit, Gewerbefreiheit etc.).	• beurteilen Ordnungselemente unterschiedlicher Wirtschaftsordnungen und diskutieren ihre gegenseitige Abhängigkeit (Privateigentum, Staatseigentum, zentrale und dezentrale Lenkung etc.).
	• beschreiben wesentliche rechtliche Regelungen marktwirtschaftlicher Ordnungen.		
• beschreiben wesentliche Unterschiede zwischen marktwirtschaftlichen und planwirtschaftlichen Ordnungen.	• untersuchen die Auswirkungen der gewählten Wirtschaftsordnung auf die Wirtschaftsteilnehmer.	• bewerten die Auswirkungen der gewählten Wirtschaftsordnung aus unterschiedlichen Sichtweisen und nehmen dazu begründet Stellung .	
10	• stellen die grundlegenden Aufgaben des Arbeitsrechts (individuelles, kollektives Arbeitsrecht) dar .	• erläutern Möglichkeiten der Einflussnahme des Staates auf die Ausgestaltung der Lohn- und Gehaltshöhe.	• diskutieren die Einflussnahme des Staates auf die Ausgestaltung der Lohn- und Gehaltshöhe am Bsp. des Mindestlohns.

<ul style="list-style-type: none"> • beschreiben die Rolle der Sozialpartnerschaft nach Art. 9 GG. 	<ul style="list-style-type: none"> • untersuchen die Elemente der Tarifautonomie der Sozialpartner. 	
<ul style="list-style-type: none"> • ermitteln die Aufgaben von Flächen-, Mantel-, Rahmen- und Lohnstarifverträgen. 	<ul style="list-style-type: none"> • stellen die Schritte zur Entstehung eines Tarifvertrages grafisch dar. • untersuchen die Gestaltungsmöglichkeiten von Mantelstarifverträgen, Lohn- und Gehaltstarifverträgen. 	<ul style="list-style-type: none"> • beurteilen Arbeitskämpfmaßnahmen zur Durchsetzung von Zielen für Arbeitnehmer und für Unternehmen.
<ul style="list-style-type: none"> • <i>beschreiben, dass die Bundesrepublik Deutschland als Mitglied der EU rechtlichen Regelungen auf europäischer Ebene unterliegt.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>untersuchen die Beeinflussung der nationalen Wirtschaftspolitik durch europäische Regelungen, wie Verbraucherpolitik, Finanzpolitik, Landwirtschaftspolitik, Energiepolitik etc.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>diskutieren, welche Konsequenzen das Aufgeben nationaler Eigenständigkeit für die Bundesrepublik Deutschland hat.</i>
<ul style="list-style-type: none"> • <i>beschreiben wichtige Handlungsfelder der Wirtschaftspolitik (z. B. Wettbewerbspolitik, Finanzpolitik, Verbraucherpolitik, Energiepolitik, Umwelt- und Klimapolitik etc.).</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>stellen wesentliche Unterschiede von Ordnungs-, Prozess- und Strukturpolitik dar.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>diskutieren Konflikte, die sich durch wirtschaftspolitische Entscheidungen für Unternehmen, private Haushalte und Erwerbstätige ergeben und beurteilen die möglichen Folgen.</i>
<ul style="list-style-type: none"> • <i>nennen Ziele, die mit staatlichen Eingriffen verknüpft sind.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>untersuchen Auswirkungen staatlicher Eingriffe auf unterschiedliche gesellschaftliche Interessengruppen.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>bewerten Auswirkungen staatlicher Eingriffe auf unterschiedliche Interessengruppen.</i>
<ul style="list-style-type: none"> • beschreiben wichtige Ausgabebereiche des Staates auf kommunaler, Landes- und Bundesebene. 	<ul style="list-style-type: none"> • erklären die Bedeutung von Subventionen und Transferzahlungen aus Sicht von unterschiedlichen Interessengruppen. 	<ul style="list-style-type: none"> • beurteilen Auswirkungen von Transferzahlungen wie BAföG, Kindergeld etc. auf unterschiedliche Einkommensgruppen. • erörtern die Einflussnahme des Staates durch Subventionen und sonstige Leistungen auf Unternehmen und private Haushalte.

Themenfeld: Ökonomisches Handeln regional, national und international			
Jg.	Fachwissen	Erkenntnisgewinnung	Beurteilen/Bewertung
9	Die Schülerinnen und Schüler ...	Die Schülerinnen und Schüler ...	Die Schülerinnen und Schüler ...
	<ul style="list-style-type: none"> • beschreiben die Wirtschaftssektoren Urproduktion, Produktion, Dienstleistungen. 	<ul style="list-style-type: none"> • ordnen Unternehmen der Region Wirtschaftssektoren zu. 	<ul style="list-style-type: none"> • beurteilen die gestiegene Bedeutung des Dienstleistungssektors.
	<ul style="list-style-type: none"> • ermitteln bedeutende regionale Branchen wie Landwirtschaft, Energiewirtschaft, Tourismus etc. sowie Unternehmen der drei Wirtschaftssektoren. 		
	<ul style="list-style-type: none"> • beschreiben den regionalen Ausbildungs- und Arbeitsmarkt. 	<ul style="list-style-type: none"> • analysieren Strukturen und Entwicklungstendenzen auf dem regionalen Ausbildungs- und Arbeitsmarkt und stellen Analyseergebnisse grafisch dar. 	<ul style="list-style-type: none"> • bewerten die aktuelle Lage, Strukturen und Entwicklungstendenzen auf dem regionalen Ausbildungs- und Arbeitsmarkt.
	<ul style="list-style-type: none"> • ermitteln die Bedeutung der logistischen Infrastruktur einer Region für den Im- und Export. 	<ul style="list-style-type: none"> • analysieren die Infrastruktur ihrer Region und stellen wesentliche Aspekte dieser Infrastruktur grafisch dar wie Eisenbahn- und Autobahnnetz, Flughäfen etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • beurteilen die logistische Infrastruktur im Hinblick auf die Handelsbeziehungen ihrer Region/der Bundesrepublik Deutschland.
	<ul style="list-style-type: none"> • benennen Im- und Export als wirtschaftliche Beziehungen zwischen In- und Ausland. • stellen die Bedeutung des Im- und Exports für ihre Region/die Bundesrepublik Deutschland dar. 	<ul style="list-style-type: none"> • erschließen bedeutende Im- und Exportgüter ihrer Region/der Bundesrepublik Deutschland. • analysieren statistische Daten zum Im- und Export ihrer Region/der Bundesrepublik Deutschland. 	<ul style="list-style-type: none"> • setzen sich mit der Bedeutung des Im- und Exports für das eigene Leben auseinander. • beurteilen die Bedeutung des Im- und Exports für das Ausbildungs- und Arbeitsplatzangebot ihrer Region/der Bundesrepublik Deutschland.
	<ul style="list-style-type: none"> • stellen den Wirtschaftskreislauf mit dem Sektor Ausland dar. 	<ul style="list-style-type: none"> • erschließen mithilfe des erweiterten Wirtschaftskreislaufs die Grundgedanken zur Erfassung des internationalen Handels. 	
10	<ul style="list-style-type: none"> • benennen verschiedene Leitbilder des internationalen Handelns (z. B. Freihandel und Protektionismus). 		

<ul style="list-style-type: none"> • beschreiben wirtschaftliche Integrationsstufen (Freihandelszone, Zollunion, Wirtschafts- und Währungsunion, politische Union). 	<ul style="list-style-type: none"> • vergleichen die Merkmale verschiedener Integrationsstufen. 	<ul style="list-style-type: none"> • beurteilen die Konsequenzen, die sich aus den wirtschaftlichen Integrationsstufen ergeben.
<ul style="list-style-type: none"> • <i>beschreiben den Aufbau und die Aufgaben des Eurosystems.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>untersuchen Auswirkungen von Maßnahmen im Rahmen des Eurosystems, wie z. B. die Veränderung des Leitzinses aus Sicht der Unternehmen, privaten Haushalte und des Staates.</i> 	
<ul style="list-style-type: none"> • beschreiben die Erscheinungsformen der internationalen Arbeitsteilung. • ermitteln die Bedeutung der internationalen Beziehungen für den Arbeits- und Ausbildungsmarkt. 	<ul style="list-style-type: none"> • untersuchen Ausprägungsformen internationaler Arbeitsteilung. • erklären die Auswirkungen der zunehmenden internationalen Beziehungen auf internationale Arbeits- und Ausbildungsplätze. 	<ul style="list-style-type: none"> • diskutieren die internationale Arbeitsteilung in Hinblick auf Auswirkungen auf Konsumenten, Auszubildende, Erwerbstätige und Unternehmen.
<ul style="list-style-type: none"> • <i>beschreiben staatenübergreifende Problemfelder wie Energieversorgung, Umweltverschmutzung, Versagen internationaler Finanzmärkte.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>erläutern die Notwendigkeit internationaler Zusammenarbeit zur Lösung gemeinsamer Problemfelder.</i> 	

Am Beispiel des Kerncurriculums für das Fach Wirtschaft und der curricularen Vorgaben für das Profil Wirtschaft an niedersächsischen Realschulen lässt sich in Hinblick auf die Verankerung der finanziellen Allgemeinbildung Folgendes deutlich machen:

- Die vier Handlungsfelder der finanziellen Allgemeinbildung (Zahlungsverkehr und Finanzmanagement, Umgang mit Lebensrisiken, Umgang mit Krediten sowie Altersvorsorge und Vermögensbildung; vgl. Kapitel 4), die aus Sicht der Verbraucherinnen und Verbraucher im Mittelpunkt stehen, sind durch die Kerncurricula in Einheit mit den curricularen Vorgaben abgedeckt. Allerdings sind einige wesentliche Aspekte, wie die Geldanlage oder Gesprächsstrategien im Beratungsgespräch, explizit nur im Rahmen des Profils vorgesehen. Diese Aspekte sind bei einer Neuauflage in das Pflichtfach Wirtschaft zu integrieren.
- Im Fach und im Profil Wirtschaft werden die verschiedenen Perspektiven der Verbraucherinnen und Verbraucher, der Unternehmen sowie die des Staates samt der unterschiedlichen und zum Teil konkurrierenden Restriktionen beleuchtet. In diesem Sinne ist eine multiperspektivische Auseinandersetzung mit den Handlungsfeldern der finanziellen Allgemeinbildung und dem entsprechenden Ordnungsrahmen im Rahmen des Wirtschaftsunterrichts realisierbar. So können u. a. die im Beispiel „Geldanlageberatung“ (vgl. Kapitel 5) dargestellten Interessenkonflikte zwischen den Verbraucherinnen und Verbrauchern und den Finanzdienstleistern aufgezeigt werden. Auch ordnungspolitische Maßnahmen zur Verringerung der bei der Geldanlage bestehenden Informationsasymmetrien können durch die Einbeziehung des Akteurs Staat thematisiert werden.
- Im Rahmen des Wirtschaftsunterrichts lässt sich die Auseinandersetzung mit den Handlungsfeldern der finanziellen Allgemeinbildung im Unterricht realisieren. Inwieweit die hierbei vermittelten Kompetenzen ausreichen, die angestrebte Finanzkompetenz zu entwickeln, kann an dieser Stelle allerdings nicht geklärt werden, was auch darin begründet ist, dass eine umfassende Ausdifferenzierung bzw. Präzisierung von Finanzkompetenz derzeit noch nicht existiert. Fraglich ist beispielsweise, inwieweit mathematische Kompetenzen vermittelt werden sollten.

7. Voraussetzungen und weiteres Vorgehen zur Implementierung der finanziellen Allgemeinbildung in schulische Allgemeinbildung

In den vorangegangenen Kapiteln wurde die Notwendigkeit finanzieller Allgemeinbildung und deren institutionelle Verankerung in Konzepten schulischer Allgemeinbildung herausgearbeitet. Es wurde verdeutlicht, dass eine kritische finanzielle Allgemeinbildung im Sinne einer multiperspektivischen und damit auch ggf. kontroversen Auseinandersetzung mit Finanzdienstleistern, -produkten und dem Finanzwesen und den entsprechenden institutionellen Rahmenbedingungen voraussetzt, dass neben der Verbraucherperspektive auch die Unternehmensperspektive und die ordnungspolitische Dimension zu berücksichtigen sind. Es wurde des Weiteren aufgezeigt, dass vor allem Kompetenzen vermittelt werden müssen, die sich auf Struktur- und Funktionswissen beziehen, damit eine Transferierbarkeit auf ökonomisch geprägte Lebenssituationen, die sich auf die Handlungsfelder der finanziellen Allgemeinbildung beziehen, ermöglicht wird. Diejenige fachliche Domäne, die die finanzielle Allgemeinbildung im Kern als Bestandteil ihres Faches ansieht, muss den originären Erklärungsansatz durch die eigene Domäne bezogen auf die Aspekte der finanziellen Allgemeinbildung belegen.

Neben den bildungstheoretischen und fachdidaktischen Aspekten sind vor allem die Konsequenzen für die Aus-, Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte zu berücksichtigen. Nur fachlich und fachdidaktisch qualifizierte Lehrkräfte werden den Status der finanziellen Allgemeinbildung verbessern helfen. Dies zeigt der derzeitige und unzureichende Entwicklungsstand der finanziellen Allgemeinbildung im Unterricht deutlich.

Aufgrund der in den meisten Bundesländern unzureichenden Verankerung der finanziellen Allgemeinbildung in schulischen Rahmenvorgaben, wie Lehrplänen oder Kerncurricula, und dem damit verbundenen Mangel an Fachlehrkräften, erfolgt finanzielle Allgemeinbildung in der Regel, wenn überhaupt, im Rahmen von Einzelprojekten, die sich oftmals allein auf außerschulische Initiativen stützen können. Einige Negativbeispiele verdeutlichen diese Entwicklung:

- Die Aspekte der finanziellen Allgemeinbildung werden losgelöst von strukturellen fachlichen Zusammenhängen vermittelt, wodurch die Transferierbarkeit des vermittelten Wissens kaum mehr möglich sein dürfte.
- Ein kumulativer Kompetenzaufbau, wie im Rahmen eines spiralcurricular aufgebauten Curriculums eines Schulfaches, ist nicht möglich.
- Die Übernahme des Unterrichts durch Mitarbeiter von Praxiskontaktpartnern bringt die Gefahr tendenziöser Darstellung der Inhalte mit sich sowie die Gefahr, die finanzielle Allgemeinbildung unbewusst zu diskreditieren.
- Es gibt keine rechtliche Verbindlichkeit für die Lehrkräfte derartige Projekte durchzuführen, sodass eine flächendeckende finanzielle Allgemeinbildung für die Schüler und Schülerinnen in allen allgemeinbildenden Schulformen nicht gewährleistet werden kann.

Die Verankerung der finanziellen Allgemeinbildung über ein Schulfach ist u. E. die einzige Möglichkeit, die beschriebenen Probleme zu mindern. Es folgt hieraus, dass alle konzeptionellen Weiterentwicklungen der finanziellen Allgemeinbildung im Zusammenhang mit der konzeptionellen Weiterentwicklung der ökonomischen Bildung verknüpft werden sollten.

Aufgrund der Aufbau- und Ablauforganisation des Schulsystems ist eine Integration der finanziellen Allgemeinbildung in die ökonomische Bildung nur über eine Fachkonstruktion möglich.

Folgende Handlungsfelder ergeben sich:

a) **Aus-, Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte**

Fachlich, fachdidaktisch und methodisch qualifizierte Lehrkräfte sind eine notwendige Voraussetzung für die unterrichtliche Umsetzung schulischer Rahmenvorgaben. Aufgrund des gegenwärtigen Entwicklungsstandes der ökonomischen Bildung ist der Anteil des fachfremd erteilten Unterrichts erheblich. Die finanzielle Allgemeinbildung bringt noch zusätzliche fachliche Anforderungen (z. B. juristische Grundkenntnisse) mit sich, sodass ohne seriöse fachliche Qualifizierung die Realisierung der finanziellen Allgemeinbildung völlig unrealistisch ist und sogar fachdidaktisch höchst problematisch sein kann.

- Flächendeckende Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen zu den Aspekten der finanziellen Allgemeinbildung im Rahmen der ökonomischen Bildung, inklusive juristischer Aspekte; Zielgruppe: Lehrkräfte mit und ohne wirtschaftswissenschaftliche Fakultas
- Erarbeitung und Umsetzung von Ausbildungscurricula zur finanziellen Allgemeinbildung, welche in entsprechende universitäre Studiengänge für ökonomische Bildung zu integrieren sind
- Schaffung hinreichender personeller und materieller Bedingungen an Universitäten für die Ausbildung von Wirtschaftslehrkräften einschließlich
- Verankerung der finanziellen Allgemeinbildung in BA/MA-Studiengängen für die ökonomische Bildung o. Ä.
- Entwicklung ergänzender Ausbildungsmodule zur finanziellen Allgemeinbildung
- Rekrutierung von Professuren (ggf. Stiftungsprofessuren) für die finanzielle Allgemeinbildung im Rahmen der ökonomischen Bildung

b) **Etablierung angemessener schulischer Rahmenvorgaben: eigenständiges Fach Wirtschaft**

- Entwicklung nationaler Bildungsstandards¹⁴ zur ökonomischen Bildung, die die Aspekte der finanziellen Allgemeinbildung berücksichtigen

¹⁴ Bei der Entwicklung nationaler Bildungsstandards zur ökonomischen Bildung sind das Gesamtkonzept zur ökonomischen Bildung (Kaminski/Eggert 2008) sowie weitere Arbeiten (z. B. die Bildungsstandards von Seeber/Retzmann u. a. 2012) zu berücksichtigen.

- Entwicklung von Kerncurricula für ein Pflichtfach „Wirtschaft“ o. Ä., die die Anforderungen der nationalen Bildungsstandards berücksichtigen
- Schaffung ausreichender Stundendeputate in den verschiedenen Bundesländern und Schulformen für die ökonomische Bildung und damit auch für die finanzielle Allgemeinbildung

c) Fachdidaktische Forschungsperspektiven

Finanzielle Allgemeinbildung kann grundsätzlich sowohl im Rahmen schulischer Allgemeinbildung als auch als Bestandteil der beruflichen Bildung bzw. im Rahmen der Erwachsenenbildung erfolgen.

Um möglichst alle Bürgerinnen und Bürger zu erreichen, ist allerdings die Realisierung finanzieller Allgemeinbildung im Rahmen von schulischer Allgemeinbildung notwendig. Deshalb beziehen sich die im Folgenden dargestellten Forschungsperspektiven in erster Linie hierauf, wobei in Teilen auch Erkenntnisse für die finanzielle Allgemeinbildung im Rahmen von Erwachsenenbildung geliefert werden können.

Grundsätzlich wollen wir aufgrund des unterlegten Selbstverständnisses von Schule und Unterricht fünf Forschungsfelder unterscheiden. Bezogen auf die finanzielle Allgemeinbildung im Rahmen schulischer Allgemeinbildung besteht allerdings nicht in allen fünf Forschungsfeldern ein entsprechender Forschungsbedarf. Des Weiteren lassen sich in Bezug auf bestimmte Determinanten von Finanzkompetenz, wie beispielsweise der sozialen Einbindung, Forschungsperspektiven identifizieren, die allerdings nicht in die Domäne der (Wirtschafts-)Didaktik fallen und daher an dieser Stelle nicht ausgeführt werden (vgl. hierzu u. a. Breuer/Bender 2009).

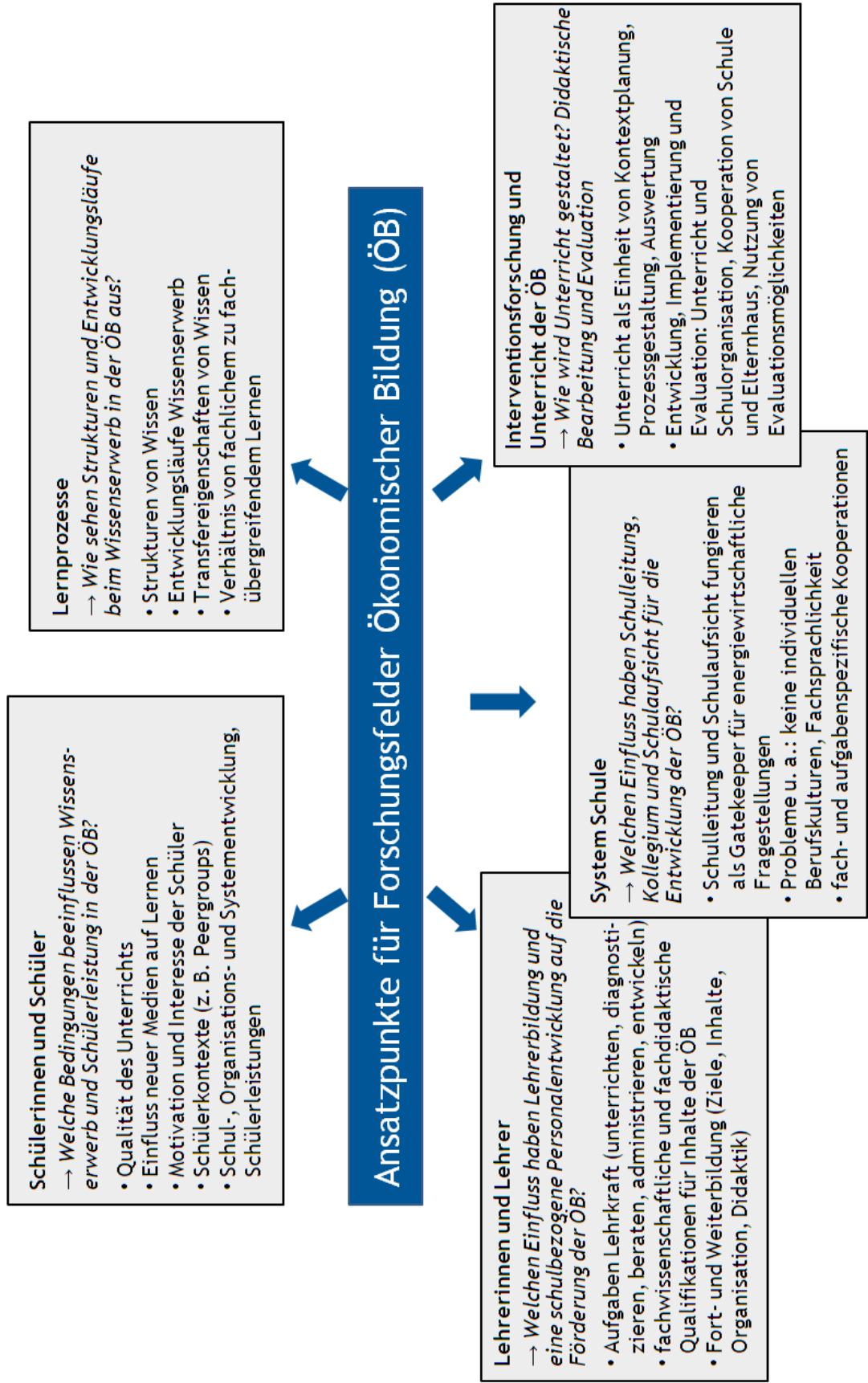


Abbildung 7: Ansatzpunkte für Forschungsfelder Ökonomischer Bildung

Forschungsbereich 1: Gestaltung der schulischen Rahmenbedingungen

Vier Handlungsfelder der finanziellen Allgemeinbildung sowie weitere damit zu verknüpfende Aspekte lassen sich dem Schulfach Wirtschaft bzw. solchen Integrations- und Kombinationsfächern zuordnen, die ökonomische Themen und Fragestellungen beinhalten, die vorrangig nach Forschungsanstrengungen verlangen.

■ **Welche Faktoren und Kriterien sollten die Inhalte der finanziellen Allgemeinbildung bestimmen?**

Bevor die Inhalte der finanziellen Allgemeinbildung systematisch in die curricularen Vorgaben integriert werden können, sollten die zu vermittelnden Themenaspekte bzw. Kompetenzen bestimmt werden. Einen Ansatzpunkt könnten hier Delphi-Befragungen (vgl. Häder 2009) bieten, wobei eine breite Auswahl der Experten (Bankmitarbeiter, Verbraucherschützer, Schuldnerberater, Wirtschaftswissenschaftler, ...) notwendig ist.

■ **Welche curricularen Ansatzpunkte sind in vorhandenen Lehrplänen für eine darauf aufbauende Entwicklungsarbeit gegeben?**

Soll finanzielle Allgemeinbildung fester Bestandteil schulischer Allgemeinbildung werden, sind die zu vermittelnden Inhalte bzw. Kompetenzen systematisch in die curricularen Vorgaben bestehender Fächer zu integrieren. Die Einbindung muss integrativ in Fachstrukturen und nicht additiv, d. h., lediglich ergänzend erfolgen. Ausgangspunkt hierbei ist eine qualitative Inhaltsanalyse (vgl. Mayring 2010) der Lehrpläne aller Fächer, in denen Aspekte der finanziellen Allgemeinbildung thematisiert werden. Hierzu gehören neben wirtschaftswissenschaftlichen Fächern und auch entsprechenden Integrations- (z. B. Sozialkunde) und Kombinationsfächern (z. B. Politik-Wirtschaft) auch Fächer wie Hauswirtschaft, Haushaltslehre und Verbraucherverziehung.

■ **Welche Bezüge lassen sich zwischen den Fächern erkennen und welche Konsequenzen lassen sich für die Notwendigkeit von Unterrichtskonzepten für fächerübergreifenden Unterricht identifizieren?**

Die wesentlichen Aspekte finanzieller Allgemeinbildung sind u. E. im Wirtschaftsunterricht zu integrieren. Ergänzende Inhaltsaspekte bzw. Kompetenzen, wie beispielsweise mathematische Kompetenzen (vgl. u. a. Lusardi 2008), sind Bestandteile anderer Schulfächer. Daher scheint es sinnvoll, nach Konzepten für fächerübergreifenden Unterricht zu suchen, die einen systematischen und kumulativen Kompetenzaufbau bei den einzelnen Schülerinnen und Schülern fördern.

Forschungsbereich 2: Qualifizierung von Lehrkräften

Die überwiegende Mehrheit der Lehrkräfte, die Wirtschaft in allgemeinbildenden Schulen unterrichtet, verfügt nicht über eine entsprechende fachwissenschaftliche und fachdidaktische Ausbildung (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2011a, 62). Entsprechend groß ist der Qualifizierungsbedarf der Lehrkräfte bezogen auf allgemeinökonomische Sachverhalte und im Hinblick auf Inhaltsaspekte der finanzi-

ellen Allgemeinbildung. Es wird zu untersuchen sein, inwieweit bzw. wie die fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Aspekte der finanziellen Allgemeinbildung bereits in den verschiedenen Ausbildungscurricula für Wirtschaftslehrkräfte an allgemeinbildenden Schulen verankert sind. Des Weiteren wird es erforderlich sein, ein Konzept zur Integration der fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Aspekte in die ökonomische Bildung zu erarbeiten, welches die Ergebnisse der Delphi-Befragung¹⁵ berücksichtigt.

Forschungsbereich 3: Schulpraxis/Unterricht

■ Messung von Wissen im Bereich der finanziellen Allgemeinbildung

Die Messung von Finanzwissen ist bereits Gegenstand zahlreicher Studien. Die in den Studien berücksichtigten inhaltlichen Aspekte sind in Teilen sehr unterschiedlich und zudem in der Regel ohne weitere Begründungen normativ ausgewählt. Grundlage einer neuen Studie zum Finanzwissen sollten die Ergebnisse der Delphi-Befragung sein, wodurch eine umfassende Erhebung des Status der finanziellen Bildung verschiedener Alltagsgruppen möglich ist. Eine Studie zum Finanzwissen stellt einen ersten Schritt hin zu einer entsprechenden Kompetenzstudie dar. Da die Messung von Kompetenzen mit zahlreichen Schwierigkeiten verbunden ist und ein sehr komplexes und aufwendiges Vorhaben darstellt, ist die Messung von Wissen (Fachkompetenz) als erster zu realisierender Schritt zur Identifizierung von Bildungsdefiziten bezogen auf Finanzkompetenz anzusehen und zu realisieren.

■ Schülervorstellungen zu Aspekten der finanziellen Allgemeinbildung

Schülerinnen und Schüler erfahren ökonomische Phänomene auf individuelle Art und Weise, welche wiederum u. a. abhängig von ihrer kognitiven Entwicklung und ihren Erfahrungen ist (vgl. Birke/Seeber 2011, 57f.). Die Kenntnis über bei Schülerinnen und Schülern bestehende Konzepte, welche in der Regel nicht der Expertensicht und damit auch nicht einem Zielsystem des Unterrichts entsprechen, kann zur Verbesserung der Unterrichtspraxis beitragen (vgl. Birke/Seeber 2012, 224). Bezogen auf einige Begriffe der finanziellen Allgemeinbildung bzw. der ökonomischen Bildung bestehen bereits Untersuchungen zum Verständnis entsprechender Phänomene von Kindern und Jugendlichen. So konnte beispielsweise Claar (vgl. Claar 1990, 93ff.) aufzeigen, dass das Alter einen signifikanten Einfluss auf die Entwicklung bestimmter ökonomischer Begriffe, wie beispielsweise Geld oder Bank hat. Fachdidaktische Forschungsansätze in diesem Bereich sollten Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern im Primarschulalter und vor allem zu Beginn der Sekundarstufe I (vor Beginn des Wirtschaftsunterrichts) zu zentralen Aspekten finanzieller Allgemeinbildung in den Fokus rücken, damit die Forschungsergebnisse zur Verbesserung des Wirtschaftsunterrichts verwendet

¹⁵ vgl. Forschungsbereich 1: Welche Faktoren und Kriterien sollten die Inhalte der finanziellen Allgemeinbildung bestimmen?

werden können, indem die Schülervorstellungen mit zum Ausgangspunkt von Wirtschaftsunterricht gemacht werden.

Forschungsbereich 4: Public Private Partnership-Modelle/Praxiskontakte

- **Reichweite von Praxiskontakten:** Praxiskontakte weisen grundsätzlich aus lern- und bildungstheoretischer Perspektive ein erhebliches Potenzial auf. In Bezug auf die Analyse von Kooperationen von Schule und Wirtschaft bzw. anderen Organisationen besteht in der ökonomischen Bildung noch weiterer Forschungsbedarf, obwohl auf eine mehr als vierzigjährige Diskussion in Deutschland zurückgeblickt werden kann. Da Praxiskontakte auch für die Aspekte der finanziellen Allgemeinbildung eine bedeutsame Rolle spielen, stellt sich hier die Frage ob und unter welchen Bedingungen Kooperationen mit außerschulischen Lernorten didaktisch ertragreich sind (vgl. Loerwald 2008, 355).
- **Gefahren unsystematischer Praxiskontakte:** Die durch die Einbeziehung von Praxiskontakten in den Wirtschaftsunterricht von den Schülern gemachten Erfahrungen müssen im Rahmen des Unterrichts in übergeordnete Sachzusammenhänge eingeordnet werden. Es sind hierbei auch die Aussagen eines Praxiskontaktpartners, welche ausgehend von seiner Rolle interessengeleitet sind, vor diesem Hintergrund zu reflektieren. Vor allem bei Wirtschaftslehrkräften, welche das Fach fachfremd bzw. ohne eine fundierte fachwissenschaftliche und fachdidaktische Ausbildung unterrichten, besteht die Gefahr, dass die Einordnung und Reflexion des Praxiskontakts nicht im ausreichenden Maße erfolgt und es somit zu den in Kapitel 3.3.3 beschriebenen Mikro-Makro-Problemen sowie einer einseitigen Beeinflussung der Schüler kommt. Aus diesem Grund sind die didaktischen Umsetzungen von Praxiskontakten zu analysieren und dabei auftretende Probleme zu identifizieren.

d) Unterrichtliche Realisierungsmöglichkeiten

- Entwicklung und Bereitstellung kompetenzorientierter Unterrichtsmaterialien sowie unterschiedlicher medialer Formate und Aufbau von Datenbanken auf der Basis von fachdidaktischen Kriteriensätzen, die dem Stand der Unterrichtsforschung entsprechen
- Schaffung von Möglichkeiten von Praxiskontakten (z. B. über entsprechende Netzwerke/Kooperationen) zu Unternehmen, Organisationen und Institutionen

Diese Handlungsempfehlungen sind zu einer strategischen Gesamtkonzeption für die Etablierung der finanziellen Allgemeinbildung im Rahmen der ökonomischen Allgemeinbildung zu entwickeln.

8. Literaturverzeichnis

- Akademie für Management und Kommunikation (AMK) (2010): Kinder und Geld – Finanzverhalten und Finanzkompetenz im Wandel der Werte und der familiären Lebenswelten. Eine hessenweite repräsentative Studie aufgrund einer Befragung von Eltern mit Kindern unter 14 Jahren der AMK Akademie für Management und Kommunikation im Auftrag der Sparda-Bank Hessen eG, Frankfurt a. M.
- Akademie für Management und Kommunikation (AMK) (2011): Wirtschaftswissen und Finanzkompetenz junger Erwachsener. Zeiten des Übergangs – Werte, Ambitionen und Lebensentwürfe, finanzielle Ziele, Vorsorgefragen und der Umgang mit Geld. Eine hessenweite repräsentative Studie aufgrund einer Befragung 19- bis 29-Jähriger durch die AMK Akademie für Management und Kommunikation im Auftrag der Sparda-Bank Hessen eG, Frankfurt a. M.
- Bayer, I./Bonus, H. (2008): Tausch und Täuschung, in: Loerwald, D./Wiesweg, M. u. a. (Hg.): Ökonomik und Gesellschaft, Wiesbaden: VS Research, 100-115
- Beike, R./Schütz, J. (2010): Finanznachrichten lesen, verstehen, nutzen: ein Wegweiser durch Kursnotierungen und Marktberichte, 5. Aufl., Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag
- Benölken, H./Bröhl, N. u. a. (2011): Altersvorsorge am Scheideweg. Bürgerbedarf, Politikanspruch und Anbieterverhalten, Wiesbaden: Gabler Verlag
- Bergmann, J. (2011): Ökonomisierung des Privaten? – Aspekte von Autonomie und Wandel der häuslichen Privatheit, Bielefeld: VS Verlag
- Bernheim, D. (1995): „Do Households Appreciate Their Financial Vulnerabilities? An Analysis of Actions, Perceptions, and Public Policy“, Tax Policy and Economic Growth, Washington, D. C.: American Council for Capital Formation, 1-30
- Bernheim, D. (1998): „Financial Illiteracy, Education and Retirement Saving“, in: Mitchell, O. S./Schieber, S. (Hg.): Living with Defined Contribution Pensions, Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 38-68
- Bertelsmann Stiftung (Hg.) (2004): „Finanzieller Analphabetismus in Deutschland: Schlechte Voraussetzungen für eigenverantwortliche Vorsorge“, Gütersloh
- Birke, F./Seeber, G. (2012): Lohnunterschiede im Schülerverständnis: eine phänomenographische Untersuchung, in: Retzmann, T. (Hg.): Entrepreneurship und Arbeitnehmerorientierung. Leitbilder und Konzepte für die ökonomische Bildung in der Schule, hg. im Auftrag der Deutschen Gesellschaft für ökonomische Bildung, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 223-237
- Birke, F./Seeber, G. (2011): Heterogene Schülerkonzepte für ökonomische Phänomene: ihre Erfassung und Konsequenzen für den Unterricht, in: Journal of Social Science Education, Vol. 10, No. 2, 56-66
- Bitz, M./Stark, G. (2008): Finanzdienstleistungen: Darstellung – Analyse – Kritik, 8., vollst. überarb. u. wesentlich erw. Aufl., München: Oldenbourg Verlag
- Brettschneider, V. (2007): Finanzielle Allgemeinbildung als Aufgabenfeld der ökonomischen Bildung, in: Unterricht Wirtschaft, (32/2007), 63-67
- Breuer, K./Bender, N. (2009): Verhaltensrelevante Einflussfaktoren auf die finanzielle Handlungskompetenz, in: Zeitschrift für Verbraucher- und Privat-Insolvenzrecht (ZVI), Sonderheft Nr. 8, Köln: RWS Verlag Kommunikationsforum GmbH, 8-16

- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) (2008): Lebenslagen in Deutschland. Der 3. Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung
- Bundesministerium für Ernährung, Landwirtschaft und Verbraucherschutz (BMELV) (2012): Produktinformationsblätter: Bundesministerin Aigner fordert Nachbesserungen, Zugriff am 30.07.2012 unter <http://www.bmelv.de/SharedDocs/Standardartikel/Verbraucherschutz/Finanzen-Versicherungen/Produktinformationsblaetter-Finanzberatung.html>
- Bundesministerium für Gesundheit (BmG) (2012): Das Gesetz zur nachhaltigen und sozial ausgewogenen Finanzierung der Gesetzlichen Krankenversicherung (GKV-Finanzierungsgesetz), Zugriff am 16.04.2012 unter <http://www.bmg.bund.de/krankenversicherung/gesundheitsreform/gkv-finanzierungsgesetz.html>
- Bundesverband deutscher Banken (2006): Wirtschaftsverständnis und Finanzkultur. Ergebnisse repräsentativer Bevölkerungsumfragen im Auftrag des Bundesverbandes deutscher Banken, August 2006, Berlin
- Bundesverband deutscher Banken (2009): Wirtschaftsverständnis und Finanzkultur. Jugendstudie 2009. Ergebnisse repräsentativer Meinungsumfragen im Auftrag des Bundesverbandes deutscher Banken, Berlin
- Bundesverband Deutscher Banken (Hg.) (2011): „Finanzwissen und Finanzkompetenz der Deutschen“, Berlin
- Bundesverband Deutscher Banken (Hg.) (2012): „Jugendstudie 2012“, Berlin
- Claar, A. (1990): Die Entwicklung ökonomischer Begriffe im Jugendalter. Eine strukturge-netische Analyse, Berlin u. a.: Springer Verlag
- Creditreform Wirtschaftsforschung (2010): SchuldnerAtlas Deutschland, Jahr 2010, Neuss
- Darbi, M./Karni, E. (1973): Free competition and the optimal amount of fraud, in: Journal of Law and Economics, Vol. 16, 67-88
- Detering, M. (2011): Viele Deutsche riskieren ihr gesamtes Vermögen, in: Handelsblatt, (19/2011), 27.01.2011, 39
- Deutsche Gesellschaft für ökonomische Bildung (2006): Die Zukunft der sozialen Sicherung – Herausforderungen für die ökonomische Bildung, Bergisch Gladbach: Verlag Thomas Hobein
- Deutscher Bundestag (2002): Schlussbericht der Enquête-Kommission „Demographischer Wandel – Herausforderungen unserer älter werdenden Gesellschaft an den Einzelnen und die Politik“, Zugriff am 26.07.2012 unter http://www.umweltdaten.de/rup/Bericht_Enquete_Kommission1408800.pdf
- Drost, F. M./Rezmer, A. (2011): Das Riester-Rätsel, in: Handelsblatt, (39/2011), 10
- Famulla, G.-E./Fischer, A. u. a. (2011): Bessere ökonomische Bildung: problemorientiert, pluralistisch, multidisziplinär, in: Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ), (12/2011), 48-54
- Fend, H. (2008): Schule gestalten, Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität, Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften
- Finanztest (2007): Beraten und verkauft. Kreditberatung, in: Finanztest, (02/2007), 12-17
- Finanztest (2008): Für die schweren Fälle. Private Haftpflichtversicherung, in: Finanztest Gesundheit und Versicherungen, (08/2008), 62-73
- Finanztest (2009): Masse statt Klasse, in: Finanztest, (10/2009), 63-67

- Franke, S. (2006): Der Sozialstaat unter dem Druck der Weltmärkte – Das Beispiel der Bundesrepublik Deutschland, in: Normative und institutionelle Grundfragen der Ökonomik, Jahrbuch 5, Soziale Sicherung in Marktgesellschaften, Marburg: Metropolis Verlag
- Fritsch, M. (2011): Marktversagen und Wirtschaftspolitik – mikroökonomische Grundlagen staatlichen Handelns, 8., überarb. Aufl., München: Vahlen
- Fürderer, K./Layes, G. (2012): Beratungsqualität zum Thema „Altersvorsorge“. Ergebnisse einer deutschlandweiten, testkundenbasierten Untersuchung im Jahr 2011, in: Kurzstudie Altersvorsorge 2011, Institut für Vermögensaufbau (IVA) AG, München
- Gensicke, T. (2010a): Jugend im Spannungsfeld von Reform, Krise und Vorsorge, in: Hurrelmann, K./Karch, H. (Hg.): MetallRente Studie 2010. Jugend, Vorsorge, Finanzen – Herausforderung oder Überforderung?, Frankfurt/New York: Campus Verlag, 79-180
- Gensicke, T. (2010b): Zusammenfassung der Ergebnisse der Studie, in: Hurrelmann, K./Karch, H. (Hg.): MetallRente Studie 2010. Jugend, Vorsorge, Finanzen – Herausforderung oder Überforderung?, Frankfurt/New York: Campus Verlag, 181-185
- Grammes, T. (2005): Kontroversität, in: Sander, W. (Hg.): Handbuch politische Bildung, Reihe Politik und Bildung, Bd. 32, 3., völlig überarb. Aufl., Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 126-145
- Habermas, J. (1985): Theorie des kommunikativen Handelns, 2 Bde., 3. Aufl., Frankfurt/M.: Suhrkamp Verlag
- Habschick, M./Jung, M. u. a. (2003): Kanon der finanziellen Allgemeinbildung. Commerzbank Ideenlabor – ein Memorandum, hg. v. Commerzbank Ideenlabor, Frankfurt a. M.
- Habschick, M./Jung, M. u. a. (2004): Kanon der finanziellen Allgemeinbildung, hg. v. Commerzbank Ideenlabor, Frankfurt a. M.
- Habschick, M./Gaedeke, O. u. a. (2012): Evaluation von Produktinformationsblättern für Geldanlageprodukte. Studie im Auftrag der Bundesanstalt für Landwirtschaft und Ernährung für das Bundesministerium für Ernährung, Landwirtschaft und Verbraucherschutz (Az. 514-06.01-2810HS015), Hamburg/Köln
- Häcker, J./Hackmann, T. u. a. (2011): Soziale Pflegeversicherung heute und morgen – mit nachhaltigen Reformen aus der Krise, hg. v. Deutsches Institut für Altersvorsorge, Köln (Eigenverlag)
- Häder, Michael (2009): Delphi-Befragungen. Ein Arbeitsbuch, 2. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag
- Hedtke, R./Famulla, G. E. u. a. (2010): Für eine bessere ökonomische Bildung, Kurzexper-tise zum Gutachten „Ökonomische Bildung an allgemeinbildenden Schulen, Bildungsstandards und Standards für die Lehrerbildung, im Auftrag des Gemeinschaftsausschusses der Deutschen Gewerblichen Wirtschaft“ vom November 2010, Bielefeld
- Hedtke, R./Uppenbrock, C. (2011): Atomisierung der Stundentafeln?, Schulfächer und ihre Bezugsdisziplinen in der Sekundarstufe I. Initiative für eine bessere ökonomische Bildung, Working Paper No. 3, Bielefeld
- Homann, K./Suchanek, A. (2005): Ökonomik. Eine Einführung, Neue ökonomische Grundrisse, 2., überarb. Aufl., Tübingen: Mohr Siebeck
- Hung, A./Parker, A. u. a. (2009): Defining and Measuring Financial Literacy, Rand Working Paper WR-708
- Hurrelmann, K./Karch, H. (Hg.) (2010). MetallRente Studie 2010. Jugend, Vorsorge, Finanzen – Herausforderung oder Überforderung?, Frankfurt/New York: Campus Verlag

- Institut für Jugendforschung (IJF) (2006): Jugend ohne Geld 2005 – Eine empirische Untersuchung über den Umgang von 10-17-jährigen Kindern und Jugendlichen mit Geld im Auftrag der SCHUFA Holding AG, Münster/München
- Institut für Vermögensaufbau (Hg.) (2012): Beratungsqualität zum Thema „Altersvorsorge“, Ergebnisse einer deutschlandweiten, testkundenbasierten Untersuchung im Jahr 2011, München
- Kaiser, F.-J./Kaminski, H. (2012): Methodik des Ökonomieunterrichts. Grundlagen eines handlungsorientierten Lernkonzepts mit Beispielen, unter Mitarbeit von Brettschneider, V./Eggert, K./Koch, M./Schröder, R., 4. vollst. überarb. Aufl., Bad Heilbrunn: Klinkhardt UTB
- Kaminski, H. (2008a): Problemfelder für die Entwicklung der ökonomischen Bildung im deutschen allgemein bildenden Schulsystem, in: Kaminski, H./Krol, G.-J. (2008): Ökonomische Bildung: legitimiert, etabliert, zukunftsfähig. Stand und Perspektiven, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 11-70
- Kaminski, H. (2008b): Zur bildungspolitischen und didaktischen Nachhaltigkeit von ökonomischer Bildung: drei Dilemmata, in: Loerwald, D./Wiesweg, M./Zoerner, A. (Hg.): Ökonomik und Gesellschaft, Wiesbaden: VS Research, 156-169
- Kaminski, H. (2009): Anmerkungen zum „Oldenburger Ansatz ökonomischer Bildung“, in: GWP – Gesellschaft. Wirtschaft. Politik, (04/2009), 531-544
- Kaminski, H. (2010a): Stichwort Ökonomische Bildung, in: Jordan, S./Schlüter, M. (Hg.): Lexikon Pädagogik, Hundert Grundbegriffe, Stuttgart: Reclam, 209-211
- Kaminski, H. (2010b): Wirtschaftslehre, in: May, H. (Hg.): Lexikon der ökonomischen Bildung, München: Oldenbourg Verlag, 570-573
- Kaminski, H. (2010c): Für ein Fach Wirtschaft ist keine Zeit vorhanden, in: Unterricht Wirtschaft, (42/2010), 2
- Kaminski, H. (2010d): Nachhaltige und vernetzte Fachdidaktik im Spannungsfeld zwischen Fachwissenschaft und curricular-didaktischer Expertise, in: Fortmüller, R./Greimel-Fuhrmann, B. (Hg.): Wirtschaftsdidaktik – Eine Tour d'Horizont von den theoretischen Grundlagen bis zur praktischen Anwendung. Festschrift für Josef Aff zum 60. Geburtstag, Wien: MANZ Verlag, 39-53
- Kaminski, H./Brettschneider, V. u. a. (2007): Mehr Wirtschaft in die Schule. Herausforderung für den Unterricht, Wiesbaden: Universum Verlag
- Kaminski, H./Eggert, K. (2008): Konzeption für die ökonomische Bildung als Allgemeinbildung von der Primarstufe bis zur Sekundarstufe II, Berlin: Bundesverband deutscher Banken
- Kaminski, H./Krol, G.-J. (Hg.) (2008): Ökonomische Bildung: legitimiert, etabliert, zukunftsfähig. Stand und Perspektiven, Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Kaminski, H./Krol, G.-J. u. a. (2005): Praxiskontakte – Zusammenarbeit zwischen Schule und Wirtschaft, Braunschweig: Westermann Verlag
- Karch, H. (2010): Die Überforderung der Jugend – Herausforderung für die Gesellschaft. Eine Schlussbemerkung, in: Hurrelmann, K./Karch, H. (Hg.): MetallRente Studie. Jugend, Vorsorge, Finanzen – Herausforderung oder Überforderung?, Frankfurt/New York: Campus Verlag, 348-353
- Kirchner, V./Loerwald, D. (2012): Ökonomische Bildung im Zentralabitur – Eine qualitative Inhaltsanalyse der Zentralabituraufgaben 2007-2011 (Manuskript eingereicht)

- Klafki, W./Kiel, G. u. a. (1967): Die Arbeits- und Wirtschaftswelt im Unterricht der Volksschule und des Gymnasiums, 2. Aufl., Heidelberg: Quelle & Meyer
- Klieme, E./Avenarius, H. u. a. (2007): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise (Koordination: Deutsches Institut für internationale Pädagogische Forschung), Frankfurt a. M.
- Knobloch, M./Reifner, U. u. a. (2011): iff-Überschuldungsreport 2011. Überschuldung in Deutschland, Hamburg
- Koch, M./Friebel, S. u. a. (2011): Handelsblatt macht Schule – Unterrichtseinheit „Finanzielle Allgemeinbildung“, Düsseldorf: Verlagsgruppe Handelsblatt
- Koordinierungsstelle Schuldnerberatung Schleswig-Holstein (Hg.) (2011): „AUGEN auf im GELDverkehr“, Rendsburg
- Koslowski, P. (2009): Ethik der Banken, Folgerungen aus der Finanzkrise, München: Wilhelm Fink
- Krol, G.-J./Schenk-Kurz, I. (2003): Kooperation Schule und Unternehmen, Modul 65, in: Institut für Ökonomische Bildung, Oldenburg/Bertelsmann Stiftung (Hg.): Ökonomische Bildung Online, Oldenburg
- Lange, E./Fries, K. (2006): Jugend und Geld 2005. Eine empirische Untersuchung über den Umgang von 10-17-jährigen Kindern und Jugendlichen mit Geld, Münster
- Lausberg, E./Behnk, S. u. a. (2011): Förderung der privaten Altersvorsorge. Was wir vom Ausland lernen können, hg. v. Deutsches Institut für Altersvorsorge GmbH, Köln
- Lehmann, A. (2012): Marketing an Schulen. Fitmachen für die Verwertungskette, Zugriff am 15.05.2012 unter <http://www.taz.de/Marketing-an-Schulen/!90642/>
- Loerwald, D. (2008): Multiperspektivität im Wirtschaftsunterricht, in: Loerwald, D./Wiesweg, M./Zoerner, A. (Hg.): Ökonomik und Gesellschaft, Festschrift für Gerd-Jan Krol, Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften, 232-250
- Loerwald, D. (2012): Kontroversität im Wirtschaftsunterricht – Konzeptionelle Grundlagen und unterrichtspraktische Anregungen, in: Unterricht Wirtschaft + Politik, (01/2012), 48-51
- Loerwald, D./Retzmann, T. (2010): Beraten und verkauft! – Bankmitarbeiter zwischen Verkaufsdruck und Kundenorientierung. Eine sozialökonomische Kartographierung der Falschberatung in Banken, in: Unterricht Wirtschaft, (43/2010), 3
- Loerwald, D./Retzmann, T. (2011): Falschberatung durch Banken als Gegenstand des Ökonomieunterrichts? Eine wirtschaftsdidaktische Analyse in Anbetracht der Finanzkrise, in: Retzmann, T. (Hg.): Finanzielle Bildung in der Schule. Mündige Verbraucher durch Konsumentenbildung, hg. im Auftrag der Deutschen Gesellschaft für ökonomische Bildung, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 77-98
- Loerwald, D./Schröder, R. (2011). Zur Institutionalisierung ökonomischer Bildung im allgemeinbildenden Schulwesen, in: Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ), (12/2011), 9-15
- Lusardi, A. (2008): Financial Literacy: An Essential Tool for Informed Consumer Choice?, Working Paper 2008-19, Center for Financial Studies, Goethe-Universität Frankfurt
- Lusardi, A./Mitchell, O. S. (2006): Financial Literacy and Planning: Implications for Retirement Wellbeing, Pension Research Council, The Wharton School, University of Pennsylvania, Working Paper 2006-1

- Lusardi, A./Mitchell, O. S. (2007): Baby Boomer Retirement Security: The Roles of Planning, Financial Literacy, and Housing Wealth, in: *Journal of Monetary Economics*, 54, 205-224
- Mandl, H./Reinmann-Rothmeier, H. (1995): Unterrichten und Lernumgebungen gestalten, Forschungsbericht Nr. 60, Ludwig-Maximilians-Universität München, Institut für Pädagogische Psychologie und Empirische Pädagogik, München
- Mannheim Research Institute For The Economics of Aging (Hg.) (2011): „Financial Literacy and Retirement Planning in Germany“, Mannheim
- Manz, M. (2011): Financial Education – Rolle und internationale Entwicklungen, in: *Die Volkswirtschaft. Das Magazin für Wirtschaftspolitik*, (06/2011)
- Mayer, K. U./Schulze, E. (2009): *Die Wendegeneration: Lebensverläufe des Jahrgangs 1971*, Frankfurt am Main: Campus Verlag
- Mayring, P. (2010): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Analysetechniken*, 11., aktual. u. überarb. Aufl., Weinheim und Basel: Beltz Verlag
- Menze, C. (1992): Bildung, in: Lenzen, D. (Hg.): *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*, 2. Aufl., unter Mitarbeit von Schröder, A., Stuttgart, 350ff.
- Methfessel, B. (2008): Haushaltslehre, in: May, H. (Hg.): *Lexikon der ökonomischen Bildung*, 7. völlig überarb. u. erw. Aufl., München: Oldenbourg Verlag, 282-285
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.) (2009): *Kerncurriculum für die Realschule, Schuljahrgänge 8-10, Wirtschaft*, Hannover
- Niedersächsisches Kultusministerium (2011a): *Die niedersächsischen allgemein bildenden Schulen in Zahlen. Stand: Schuljahr 2010/2011*, Hannover
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.) (2011b): *Curriculare Vorgaben für die Realschule, Profil Wirtschaft*, Hannover
- O’Connell, A. (2007): *Measuring the effectiveness of financial education*, Retirement Commission
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2005): *Improving Financial Literacy, Analysis of Issues und Policies*, Paris
- Pies, I. (2009): *Wirtschaftsethik in der Schule*, Diskussionspapier Nr. 2009-4, Halle
- Pies, I./Beckmann, M. u. a. (2009): *Sozialstruktur und Semantik – Ordonomik als Forschungsprogramm in der modernen (Welt-)Gesellschaft*, Halle
- Pilz, F. (2004): *Der Sozialstaat. Ausbau-Kontroversen-Umbau*. Schriftenreihe. Bd. 452, Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn
- Piorkowsky, M.-B. (2008): *Verbraucherkompetenz für einen persönlich erfolgreichen und gesellschaftlich verantwortlichen Konsum. Stellungnahme des Wissenschaftlichen Beirats Verbraucher- und Ernährungspolitik beim BMELV*, Bonn/Berlin
- Piorkowsky, M.-B. (2009): *Evaluation finanzwirtschaftlicher Bildungsangebote, Abschlussbericht an die Wissenschaftsförderung der Sparkassen-Finanzgruppe e. V., Professur für Haushalts- und Konsumökonomik*, Bonn
- Reetz, L. (2003): *Prinzipien der Ermittlung, Auswahl und Begründung relevanter Lernziele und Inhalte*, in: Kaiser, F.-J./Kaminski, H. (Hg.): *Wirtschaftsdidaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 99-124
- Reifner, U. (2010): *Finanzielle Allgemeinbildung im Geflecht der Wirtschaftsinteressen*, in: *Unterricht Wirtschaft*, (43/2010), 3

- Reifner, U. (2011): Finanzielle Allgemeinbildung und ökonomische Bildung, in: Retzmann, T. (Hg.): Finanzielle Bildung in der Schule. Mündige Verbraucher durch Konsumentenbildung, hg. im Auftrag der Deutschen Gesellschaft für ökonomische Bildung, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 9-30
- Reisch, L. A. (2005): Verbraucherpolitik auf Vertrauensgütermärkten, in: Held, M./Kubon-Gilke, G. u. a. (Hg.): Normative und institutionelle Grundfragen der Ökonomik, Jahrbuch 4, Reputation und Vertrauen, Marburg: Metropolis Verlag, 185-206
- Retzmann, T. (2012): Entrepreneurship und Arbeitnehmerorientierung. Leitbilder und Konzepte für die ökonomische Bildung in der Schule, hg. im Auftrag der Deutschen Gesellschaft für ökonomische Bildung, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag
- Rezmer, A. (2011): Die Deutsche Versorgungslücke. Der Fiskus fördert und fordert, in: Handelsblatt, (187/2011), 39
- Rezmer, A./Stock, O. (2010): Anleger verpassen an der Börse viele Chancen, Zugriff am 30.07.2011 unter <http://www.handelsblatt.com/finanzen/boerse-maerkte/boerse-inside/geldanlage-anleger-verpassen-an-der-boerse-viele-chancen/3655938.html>
- Sandt, C. (2010): Der unbeliebte Schutz, in: Handelsblatt, (107/2010), 34
- Sauerland, D. (2006): Zwischen kollektiver und individueller Vorsorge: Die Zukunft der sozialen Sicherung in Deutschland, in: Deutsche Gesellschaft für ökonomische Bildung (Hg.): Die Zukunft der sozialen Sicherung – Herausforderungen für die ökonomische Bildung, Bergisch Gladbach: Verlag Thomas Hobein, 5-26
- Schlösser, H. J./Neubauer, M. u. a. (2011): Finanzielle Bildung, in: Aus Politik und Zeitgeschichte (APUZ): Ökonomische Bildung, (12/2011), 21-27
- Schmähl, W. (2009): Soziale Sicherung: ökonomische Analysen. Sozialpolitik und Sozialstaat, 1. Aufl., Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften
- Schmeisser, W./Fuchs, C. u. a. (2008): Zum Wandel der Finanzdienstleistungsbranche durch innovative Dienstleistungen von Non- und Nearbanks, in: Schmeisser, W./Geißler, J. u. a. (Hg.): Finanzwirtschaft. Finanzdienstleistungen. Empirische Wirtschaftsforschung. Zum Wandel der Finanzdienstleistungsmärkte. Dargestellt anhand ausgewählter Bankinstrumente und Finanzdienstleistungsinnovationen, München/Mering: Rainer Hampp Verlag, 126-160
- Schönwitz, D. (2012): Finanzbildung. Werbung im Klassenzimmer. Über Wirtschaft und Finanzen lernen Schüler viel zu wenig. Ausgerechnet Banken und Finanzdienstleister bieten an, das zu ändern, in: Zeit online. Geldanlage, Zugriff am 09.05.2012 unter <http://pdf.zeit.de/2012/17/GS-Schule-Finanzthemen.pdf>
- Schwartz, S. (2010): „Just Not Good Enough“: The Role of Financial Education in Improving Retirement Planning, Institute for Research on Public Policy in Montreal
- Seeber, G./Retzmann, T. u. a. (2012): Bildungsstandards der ökonomischen Allgemeinbildung – Kompetenzmodell – Aufgaben – Handlungsempfehlungen, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag
- Sinn, H.-W. (2009): Kasino Kapitalismus. Wie es zur Finanzkrise kam, und was jetzt zu tun ist, Berlin: Econ Verlag
- Smith, B./Stewart, F. (2008): „Learning from the Experience of OECD Countries: Lessons for Policy, Programs, and Evaluations“, in: Lusardi, A. (Hg.): Overcoming the Saving Slump: How to Increase the Effectiveness of Financial Education and Saving Programs, University of Chicago Press

- Statista (2012a): Entwicklung der Anzahl der Online-Käufer in Deutschland von 2005 bis 2010 und Prognose für 2011 (in Millionen), Zugriff am 15.05.2012 unter <http://de.statista.com/statistik/daten/studie/169774/umfrage/entwicklung-der-anzahl-der-online-shopper-in-deutschland/>
- Statista (2012b): Bezahlverfahren – Nutzung im Internet in Deutschland, Zugriff am 15.05.2012 unter <http://de.statista.com/statistik/daten/studie/29461/umfrage/genutzte-bezahlverfahren-im-internet-in-deutschland/>
- Tenorth, H.-E. (1994): ‚Alle alles zu lehren‘. Möglichkeiten und Perspektiven Allgemeiner Bildung, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- Tichy, G. (2011): Reicht Bankregulierung zur Vermeidung schwerer Finanzkrisen?, in: Held, M./Kubon-Gilke, G. u. a. (Hg.): Normative und institutionelle Grundfragen der Ökonomik, Jahrbuch 10, Ökonomik in der Krise, Marburg: Metropolis Verlag, 65-92
- Verbraucherzentrale Bundesverband (2008): Verbraucherkompetenz frühzeitig fördern – mehr Alltagspraktisches in den Schulen!, Stellungnahme des Verbraucherzentrale Bundesverbandes zur Verankerung der Verbraucherbildung in der Schule, Zugriff am 30.07.2012 unter http://www.vzbv.de/mediapics/positionspapier_verbraucherbildung_20_10_08.pdf
- Verbraucherzentrale Bundesverband (2010): Konsumkompetenz von Jugendlichen: Ein Überblick über Kernaussagen aus aktuellen Jugendstudien, Berlin, Zugriff am 26.07.2012 unter http://www.vzbv.de/mediapics/konsumkompetenz_jugendliche_studie_imug_vzbv_2010.pdf
- Weinert, F. E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit, in: F. E. Weinert (Hg.): Leistungsmessungen in Schulen, Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 17-31
- Wiebe, F. (2004): Schützen und Sparen – Vor dem Anlagekonzept steht das Sicherungskonzept, in: Handelsblatt, (221/2004), 12.11.2004, 37
- Zoerner, A. (2001): Welche ökonomische Bildung wollen wir?, in: sowi-onlinejournal, (2/2001), Zugriff am 19.04.2012 unter <http://www.jsse.org/2001/2001-2/pdf/oekonomische-bildung-zoerner.pdf>

Kontakt

Prof. Dr. Dr. h. c. Hans Kaminski

Stephan Friebel

Institut für Ökonomische Bildung gemeinnützige GmbH

An-Institut der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Bismarckstraße 31

26122 Oldenburg

Tel. 0441-361303-0 / Fax 0441-361303-99

kaminski@ioeb.de; friebel@ioeb.de; www.ioeb.de