



# Finanzielle Grundbildung

Programme und Angebote planen

➔ [wbv.de/finanzielle-grundbildung](http://wbv.de/finanzielle-grundbildung)

Die Autorinnen stellen ein Kompetenzmodell vor, das die (Handlungs-) Anforderungen beim Umgang mit Geld systematisiert und beschreibt. Es werden verschiedene Einsatzmöglichkeiten in der Praxis aufgezeigt sowie konkrete Angebotsformate präsentiert. Anhand von drei modellhaften Good-Practice-Beispielen für verschiedene Zielgruppen werden praxisorientierte Hilfestellungen mit entsprechenden Übungen und Checklisten für die Entwicklung und Durchführung von Angeboten gegeben.



Ewelina Mania, Monika Tröster

## Finanzielle Grundbildung

Programme und Angebote planen

Perspektive Praxis

2015, 115 S., 19,90 € (D)

ISBN 978-3-7639-5572-5

Kostenloser Download:

[wbv-open-access.de](http://wbv-open-access.de)

WIR MACHEN INHALTE SICHTBAR

W. Bertelsmann Verlag 0521 91101-0 [wbv.de](http://wbv.de)



Peter Brandt  
(Redaktionsleiter)

## NAINAS SORGEN

Liebe Leserinnen und Leser,

»Ich bin fast 18 und hab keine Ahnung von Steuern, Miete oder Versicherungen. Aber ich kann 'ne Gedichtsanalyse schreiben. In 4 Sprachen«, hatte die angehende Kölner Abiturientin Naina am 10. Januar 2015 gepostet. Inklusive Rechtschreibfehler.

Ihr Tweet wurde zum Auslöser einer Bildungsdebatte in Publikumsmedien vom Handelsblatt bis Stefan Raab. Es ist eine Debatte über die Aufgaben der Schule geworden und über die Frage, welche Alltagskompetenzen das Elternhaus vermitteln sollte. Sogar die Bundesbildungsministerin hat sich in die Diskussion eingeschaltet. Im Grunde genommen ist hier die alte Frage darüber verhandelt worden, welche Distanz Schule zu den Fragen des Lebens wahren will oder muss, um angemessen auf das Leben vorzubereiten.

Was hat das mit der Erwachsenenbildung zu tun? Seit jeher gehört es zum Wesen dieses Bildungsbereichs, nicht Bildung für alle machen zu müssen, sondern Erwachsenen anforderungsgerecht Angebote zu denjenigen Fragen und Themen zu machen, die ihnen das Leben stellt. Das stützt ihre Lebensnähe – die grundlegende Differenz zwischen Bildung und Leben teilt sie aber mit der Schule. Solange Schülerinnen und Schüler die verschiedenen Facetten ökonomischer Kompetenzen nicht implizit oder explizit im Verlaufe ihrer Jugend erworben haben, ist und bleibt ökonomische Bildung ein sinnvolles Handlungsfeld der Erwachsenenbildung – auch und gerade als ökonomische Grundbildung für wirtschaftsfunktionale Analphabeten. Soweit also keine grundstürzenden Botschaften von Naina an die Erwachsenenbildung.

Für die Anbieter und die Lobbyisten ökonomischer Bildung scheint Nainas Tweet ein willkommener Legitimationsanlass zu sein. Sie können endlich einmal einen zeitgemäßen Bedarf ausmachen, ja, die Stimme einer ganzen Generation hören, die nach einer Grundausbildung des Wirtschaftens ruft. In Zeiten der Banken-, Euro- und Griechenlandkrise können Nainas Sorgen aber eigentlich nur ein Popanz sein. Wie sehr müsste man sich eine in breiten Bevölkerungskreisen vorhandene Kompetenz wünschen, Haftungsrisiken für Rettungsschirme einschätzen zu können. Oder wenigstens eine innerhalb der politischen Klasse verankerte Kompetenz.

Die globale Finanzkrise hat uns vor Augen geführt, dass ökonomische Bildung nicht einmal bei den bestens bezahlten Fachleuten der Branche vorhanden war. Jedenfalls nicht in dem Sinne, dass sie über einen Verständnishorizont verfügten, der ihnen, gepaart mit einer soliden Berufsethik, verantwortliches Handeln ermöglicht hätte.

Insofern ist ökonomische Bildung wichtiger denn je. Vielleicht zuerst als berufliche Weiterbildung der Finanzexperten und Politiker. Dann aber auch und bleibend wichtig als Bürgerkompetenz, vermittelt in Einrichtungen der Erwachsenenbildung oder ganz alltagsnah mit Angeboten zur Hauswirtschaft. Die Beiträge dieses Heftes bringen Ihnen das Spektrum einer ökonomischen Erwachsenenbildung nahe – von der Ökonomischen Grundbildung bis hin zu Konzepten einer ambitionierten ökonomischen Mündigkeit. Auch Randbereiche ökonomischer Bildung in Beratungseinrichtungen werden dabei vorgestellt (»Praxisumschau«, S. 33–36). Wir wünschen Ihnen viel Erfolg beim Einstieg in das Thema – in der Schule hatten Sie das ja noch nicht, oder?



**WOCHEN  
SCHAU  
VERLAG**

... ein Begriff für politische Bildung

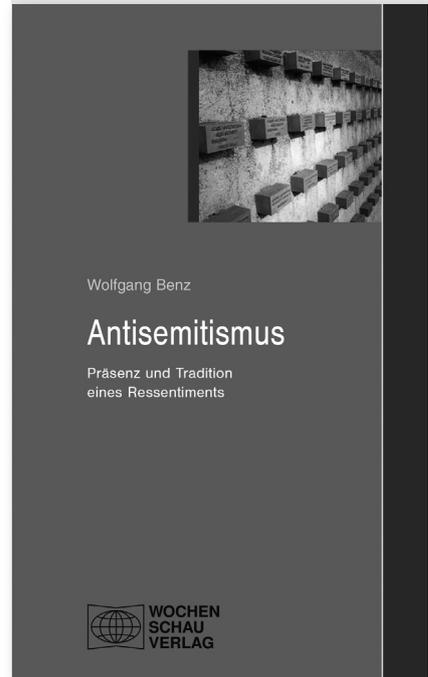
Wolfgang Benz

## Antisemitismus

### Präsenz und Tradition eines Ressentiments

Objektive Kriterien, was Antisemitismus ist, in welchen Formen er bei uns vorkommt und wie Judenfeindschaft von Israelkritik abzugrenzen ist, sind für eine differenzierte Betrachtung des Phänomens unentbehrlich. In seinem neuen Buch fasst der angesehene Antisemitismusforscher Wolfgang Benz Arbeitsergebnisse und Erkenntnisse aus seiner langjährigen Beschäftigung mit dem langlebigsten Vorurteil der menschlichen Geschichte und den Folgen zusammen. Das Buch bietet ein Kompendium, das ohne gelehrte Attitüde, aber mit aller wissenschaftlichen Akribie und Sorgfalt gewonnene Einsichten bündelt.

ISBN 978-3-7344-0104-6, 256 S., € 14,80



Wolfgang Benz (Hrsg.)

## Ressentiment und Konflikt

### Vorurteile und Feindbilder im Wandel

Vorurteile und Feindbilder bestimmen alle Aspekte des Zusammenlebens: die Ebenen der Politik, das soziale Umfeld des Alltags, die ökonomische Situation, den Arbeits- und Wohnungsmarkt, den privaten Umgang der Menschen, ihre Ängste und Erwartungen. Die Betrachtung der aus Ressentiments erwachsenen Probleme und Konflikte verlangt daher den interdisziplinären Zugriff. Historiker, Sozial- und Wirtschaftswissenschaftler kommen in diesem Buch ebenso zu Wort wie Vertreterinnen und Vertreter der Psychologie, der Rechts- und der Islamwissenschaft, der Philosophie, der Menschenrechte und der Integrationsforschung. Das Buch zeigt nachdrücklich auf, wie aktuelle politische Probleme durch Vorurteile beeinflusst werden.

Herausgegeben im Auftrag des Sir Peter Ustinov Instituts für  
Vorurteilsforschung, Wien

ISBN 978-3-7344-0009-4, 240 S., € 24,80



[www.wochenschau-verlag.de](http://www.wochenschau-verlag.de)



[www.facebook.com/  
wochenschau.verlag](http://www.facebook.com/wochenschau.verlag)



[@wochenschau-ver](https://twitter.com/wochenschau-ver)

## MAGAZIN

Szene

Service

DIE

3 VORSÄTZE

6

15

18

## THEMA

20 Stichwort: »**Ökonomische Bildung**«  
Volker Bank/Thomas Retzmann22 **Ökonomische Kompetenzen**  
Was sie umfassen und wie man sie misst  
Bernd Remmele26 **Zwischen Marktgläubigkeit und Marktkritik**  
Plädoyer für eine Bildung  
zur ökonomischen Mündigkeit  
Silja Graupe31 **»Ich möchte den Menschen einen Raum  
zum Nachdenken bieten.«**  
Ein Gespräch mit Miriam Claudi über ökonomi-  
sche Bildung, Kapitalismus und das gute Leben

33 Praxisumschau

37 **Bedarfe an ökonomischer Grundbildung**  
Forderungen, Bestimmungen,  
Verantwortlichkeiten  
Günther Seeber41 **Lernangebote im Bereich Finanzielle  
Grundbildung**  
Anwendungsmöglichkeiten des CurVe-  
Kompetenzmodells  
Ewelina Mania/Monika Tröster45 **Anbieter und Angebote ökonomischer  
(Grund-)Bildung**  
Ergebnisse einer Bestandsaufnahme  
Ingrid Ambos

49 SUMMARIES

50 NACHWÖRTER

**Zum Themenschwerpunkt  
Ökonomische Bildung:**

Das Thema Ökonomische (Grund-) Bildung hat in den letzten Jahren zunehmend Auftrieb erhalten und ist auch in der Erwachsenen- und Weiterbildung angekommen: Mit der Integration ökonomischer Bildung in Literacy-Diskurse ist sie weiterbildungspolitisch in den Erwartungshorizont an öffentliche Daseinsvorsorge eingezogen. Das Heft führt in die Debatte um ökonomische Erwachsenenbildung ein und gibt einen Überblick über bereits bestehende Praxis in diesem Bereich.



Die ECER 2015 in Budapest beschäftigte sich mit dem Beitrag von Bildung(sforschung) zu Übergängen.



Als Kinder lernen wir, spielerisch, mit Geld umzugehen. Erst später erwächst daraus die Verantwortung, ökonomisch zu haushalten: Als Erwachsene müssen wir darauf achten, uns nicht durch Überschuldung schuldig zu machen. Durch den richtigen Umgang mit Geld erleichtern wir es uns, ein glückliches Leben zu führen.

## Flüchtlingskrise: Weiterbildung als Chance

### Perspektiven aus den Volkshochschulen und ihren Verbänden

Seit den 2000er Jahren bildet die Auseinandersetzung mit Migration und Bildung einen Schwerpunkt in einschlägigen Fachdiskursen. Dabei mahnt die Forschung immer wieder an, Bildung nicht nur auf die »Formung gesellschaftlich brauchbarer Subjekte« (Mecheril, 2014, S. 72) zu beschränken. Vielmehr müssten Bildungsmaßnahmen zusätzliche Räume eröffnen, in denen sich »der Einzelne zu kulturell und gesellschaftlich allgemeinen, sowie politisch-ethischen (...) Anliegen« (ebd.) verhalten kann. Vor diesem Hintergrund hält die gegenwärtige Krise, die durch eine rasante Fortentwicklung der Einwanderungsgesellschaft, ausgelöst durch den hohen Flüchtlingszulauf, gekennzeichnet ist, ein hohes Chancenpotenzial für die Weiterbildung bereit. Im Sinne eines aktivierenden Verständnisses von Integration als Weg zur Schaffung von Partizipationsmöglichkeiten besteht nun die Aussicht, neu zugewanderte Flüchtlinge neben dem Spracherwerb im Deutschen sowie ökonomischen Perspektiven auch mit Möglichkeiten kultureller und politischer Teilhabe vertraut zu machen. In dieser Hinsicht kann der Weiterbildung zugleich eine zentrale Aufgabe zur Wahrung des sozialen Friedens und zur Integration der Kommunen zukommen. Doch welche Weiterbildungsangebote werden den geflüchteten Menschen aktuell gemacht? Und: In welche Richtung sollten vorhandenen Programme (weiter-)entwickelt werden?

Ein kursorischer Blick auf aktuelle Weiterbildungsmaßnahmen für Flüchtlinge zeigt die deutliche Präferenz für Angebote zum Spracherwerb. Dies ist nahelegend, bildet doch die Beherrschung des Deutschen die Basis für jedwede ökonomische, kulturelle oder politische Teilhabe. So haben die Volkshochschulen seit 2013 ein nahezu flächendeckendes Angebot zur Sprachförderung für Flüchtlinge auf allen föderalen Ebenen aufgebaut. In der erstorientierenden Sprachförderung für Asylsuchende enga-

giert sich derzeit bereits die Mehrzahl der Bundesländer, weitere haben landesweite Programme angekündigt. Auf kommunaler Ebene wird mit Hilfe haupt- und ehrenamtlichen Engagements von Volkshochschulen und anderen kommunalen Weiterbildungsträgern vielfach Unterstützung bei sprachlicher Erstorientierung geleistet. Und ab November 2015 werden die Integrationskurse des Bundes für die neue Personengruppe der Asylberechtigten, deren Antrag auf Asyl voraussichtlich Erfolg haben wird, sowie für Geduldete mit guter Bleibeperspektive geöffnet. Zum Beispiel werden mit Hilfe des ESF-BAMF-Programms zum berufsbezogenen Deutschlernen immer mehr Flüchtlinge frühzeitig in den deutschen Arbeitsmarkt vermittelt. Der frühzeitige Spracherwerb ist unabdingbar für eine gelungene Integration – und reicht dennoch bei weitem nicht aus, um eine »möglichst chancengleiche Teilhabe (von Geflüchteten) an den zentralen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens« – so definiert vom Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration in seinem Jahresgutachten 2010 – zu gewährleisten. Die Volkshochschulen und ihre angeschlossenen Verbände machen sich deshalb sukzessive auf den Weg. Der Deutsche Volkshochschul-Verband (DVV) bietet etwa im Rahmen von »Kultur macht stark. Bündnisse für Bildung« (talentCAMPus plus) nun ein Programm für Flüchtlingskinder an, das neben dem Spracherwerb die Erfahrung der eigenen kulturellen Selbstwirksamkeit in den Mittelpunkt stellt. Durch Kooperationen, beispielsweise mit der Silent-University-Bewegung, welche die wissenschaftliche Expertise Geflüchteter in Form von Vorlesungen reaktivieren möchte, werden die vielfältigen Potenziale von Flüchtlingen abgerufen. In einigen örtlichen Volkshochschulen wird Neuzuwanderern bereits jetzt die Gelegenheit gegeben, den künstlerischen Ausdruck als wesentliches Mittel zur Selbstreflexion und zum

Ausbau eigener Stärken zu erfahren. Gleichwohl zeigt sich, dass die Träger kommunaler Weiterbildung in Bezug auf die gesellschaftliche Integration der Geflüchteten noch relativ am Anfang stehen. Gefragt ist ein ganzheitliches Bildungsverständnis, das die Teilhabechancen am kommunalen Projekt sukzessive erhöht. Nimmt man die derzeitige gesellschaftliche Situation ernst, so müssen sich die Träger hierfür viel ausgeprägter als bisher politischen und kulturellen Themenstellungen widmen. Dabei sind insbesondere solche Konzepte attraktiv, die – von der sprachlichen Bildung ausgehend – einen Dialogprozess zwischen Flüchtlingen und Sesshaften zu Themen wie Demokratie, Religion und Menschenrechte anstoßen, sowie solche, die eine aktive Beteiligung auf Augenhöhe in kommunalen (Kultur-)Einrichtungen ermöglichen.

Kommunale Weiterbildungseinrichtungen wie Volkshochschulen spielen somit bereits jetzt eine herausragende Rolle bei der Bewältigung der Herausforderungen, die durch den notwendigen schnellen Spracherwerb einer hohen Zahl von Geflüchteten gestellt werden. Eine wichtige Zukunftsaufgabe wird es sein, mit ganzheitlichen Bildungsangeboten für Flüchtlinge einen Beitrag zur Integration in die (Stadt-)Gesellschaft zu leisten. Der DVV geht außerdem davon aus, dass durch den Zugang von Flüchtlingen mit guter Bleibeperspektive im kommenden Jahr bis zu 200.000 Plätze in Volkshochschulen benötigt werden. Aktuell beklagen die Volkshochschulen jedoch, dass qualifizierte Lehrkräfte in den besser vergüteten Schuldienst abwandern. Um die Qualität der Lehre zu gewährleisten, fordert der DVV, dass die Festanstellungsquote erhöht wird und die Bundesregierung die Trägerpauschale auf 4,40 € pro Kursteilnehmer erhöht.

Michaela Stoffels  
(Deutscher Volkshochschul-Verband)

**Literatur:** Mecheril, P. (2014). Bildung und Migration. In Ö. Ezli & G. Staupe (Hrsg.). *Das Neue Deutschland. Von Migration und Vielfalt* (S. 70–72). Konstanz: Konstanz University Press.

## Reaktionen von Politik und Praxis auf die Flüchtlingssituation

### Gemeinsame Ziele

Die Partner der Allianz für Aus- und Weiterbildung einigten sich im September auf gemeinsame Maßnahmen zur Integration von Flüchtlingen. So will der Bund etwa zusätzliche Mittel für den gestiegenen Bedarf an Deutsch- und Integrationskursen bereitstellen: Rund 130 Millionen Euro zusätzlich will das Bundesministerium für Bildung und Forschung für den Erwerb der deutschen Sprache, das Erkennen von Kompetenzen und Potenzialen von Flüchtlingen sowie für die Integration in Ausbildung und Beruf investieren. Durch Potenzialanalysen sollen Vorbildung und Qualifikation der Flüchtlinge festgestellt, Berufsberatungsstellen sollen verdoppelt, Abschlüsse sollen komplett oder zumindest teilweise anerkannt werden, und auch wer nicht die nötigen Unterlagen vorweisen kann, hat die Möglichkeit, durch Arbeitsproben und in Fachgesprächen seine Qualifikation nachzuweisen. Laut Angaben des Statistischen Bundesamts wurden 2014 78 Prozent der ausländischen Bildungsabschlüsse als gleichwertig anerkannt, lediglich 3,6 Prozent wurden abgelehnt. In Zukunft sollen außerdem Betriebe und Fachkräfte stärker mit Informationen versorgt werden. Die Partner sind sich einig, dass Integration ohne Bildung nicht funktionieren kann.

 [www.bundesregierung.de/Content/DE/Artikel/IB/Artikel/Arbeitsmarkt/2015-09-18-allianz-erklaerung-perspektiven-von-fluechtlingen.html](http://www.bundesregierung.de/Content/DE/Artikel/IB/Artikel/Arbeitsmarkt/2015-09-18-allianz-erklaerung-perspektiven-von-fluechtlingen.html)

### App hilft Flüchtlingen bei der Jobsuche

Für Migranten und Flüchtlinge ist die Jobsuche besonders schwer, da sie sich in einer ihnen fremden Sprache bewerben müssen. SelfieJobs, eine Job-App aus Schweden, hat daher in Kooperation mit der regierungsnahen Organisation Vinnova das Projekt »Auto CV« gestartet. Sowohl Unternehmen als auch Arbeitsuchende können sich mit der App ein Profil erstellen. Auf dem Display erscheinende geeignete Profile werden nach rechts geschoben, ungeeignete nach links. Die App soll auch die Kommunikation erleichtern, indem sie etwa einen automatisch übersetzten Chat anbietet. Außerdem werden die Bewerber in Zukunft mit einem GPS-System zum Arbeitsplatz gelotst. Aktuell ist SelfieJobs in Schweden, Norwegen, Dänemark, Deutschland und Großbritannien verfügbar. Das Angebot soll auf weitere Länder ausgeweitet werden.

 [www.selfiejobs.eu](http://www.selfiejobs.eu)

### Deutsch lernen: jederzeit und kostenfrei

Das Lernportal »Ich will Deutsch lernen« bietet jedem, sowohl Anfängern als auch Fortgeschrittenen, kostenfrei die Möglichkeit, die deutsche Sprache zu erlernen. In 45 Episoden zieht sich eine Websoap als roter Faden durch das Portal. Die Homepage soll in Zukunft auch als App verfügbar sein.

 [www.iwdl.de](http://www.iwdl.de)

### Dossier: Bildungschancen für Flüchtlinge in Deutschland

Ein neues Dossier des Deutschen Bildungsservers schafft einen Überblick über Online-Quellen zu den Fragen: Welche Möglichkeiten bieten sich Flüchtlingen in einzelnen Bildungsbereichen und welche grundlegenden Übersichten und unterstützenden Materialien gibt es? Das Dossier informiert über rechtliche Grundlagen und Verfahren sowie über aktuelle Zahlen und relevante Institutionen. Auch die Suche nach Fort- und Weiterbildungen ist in der Metasuche InfoWeb Weiterbildung möglich.

 [www.bildungsserver.de/Fluechtlinge-in-Deutschland-Bildungsaspekte-im-Fokus-11422.html](http://www.bildungsserver.de/Fluechtlinge-in-Deutschland-Bildungsaspekte-im-Fokus-11422.html)

### Sprachkurse der Bundesagentur für Arbeit

Der Verwaltungsrat der Bundesagentur für Arbeit (BA) hat beschlossen, Sprachkurse für Flüchtlinge anzubieten. Basis dafür ist die geplante Rechtsänderung im SGB III im Rahmen des Asylverfahrensbeschleunigungsgesetzes, die es der BA ermöglicht, vor dem 31. Dezember 2015 begonnene Sprachkurse zu fördern. Bei der Förderung handelt es sich um zusätzliche Mittel, die aus der Interventionsreserve im Haushalt freigegeben werden, wodurch keine Nachteile in der Förderung für andere Arbeitsuchende entstehen.

### Dossier: Integration in Ausbildung und Beruf

In dem Dossier »Flüchtlinge – Qualifizierung und Arbeitsmarktintegration« auf qualiboXX, dem Portal für den Übergang Schule – Beruf, gibt das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) aktuelle Antworten u.a. auf Fragen zur Möglichkeit, Flüchtlinge mit unsicherem Aufenthaltsstatus auszubilden, sowie zu Förderangeboten. Präsentiert werden außerdem Erfahrungen aus der Praxis.

 [www.qualiboxx.de/wws/dossier-fluechtlinge.php](http://www.qualiboxx.de/wws/dossier-fluechtlinge.php)

### Anrecht auf BAB und BAFöG

Die Bundesregierung plant, geduldeten Flüchtlingen schon nach einem Aufenthalt von 15 statt wie bisher 48 Monaten den Anspruch auf Berufsausbildungsbeihilfe für die betriebliche Ausbildung und BAFöG zu gewähren. Auch sollen Flüchtlinge leichter an ausbildungsbegleitende Hilfen kommen. Dazu gehören etwa ergänzende zusätzliche Sprachkurse oder Nachhilfeunterricht. Ursprünglich zum 1. August 2016 geplant, soll die Änderung nun schon im Januar 2016 in Kraft treten.

## Diversity denken und sich in Transkulturalität üben

**DGfE-Sektionstagung »Differente Lernkulturen: regional, national, transnational«**

An der Leibniz Universität Hannover trafen sich Ende September Kolleginnen und Kollegen aus Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung zur jährlichen Sektionstagung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Differente Lernkulturen standen auf der Agenda. In seinem Eröffnungsvortrag appellierte Wolfgang Welsch – nicht zuletzt mit Verweis auf die aktuelle

Diskussion um die Flüchtlinge und die so genannte deutsche Leitkultur – für sein Konzept der Transkulturalität. Kein *clash of cultures!* Keine Verteidigung des Abendlandes á la Pegida! Auch nicht mehr »Multi-« oder »Interkulturalität«. Sein Plädoyer für »Transkulturalität« entwickelte er aus einer Kulturgeschichte der europäischen Nationen, die nicht mehr monadisch gedacht werden dürfe. Ganz im Gegenteil: Der Nomade wird als Leitfigur für das moderne Individuum ausgemacht. Dabei wird ein Mensch antizipiert, der sich – und das nicht erst seit den humanistischen Vorstellungen der Aufklärer – durch andere Kulturen bereichern lässt. Nur im Austausch eines solchermaßen der Welt gegenüber offenen Menschen mit anderen werde auch die Gesellschaft offen für das Andere. Schließlich ist die Welt dank des globalen Kapitalismus, dank einer alle Grenzen überschreitenden Digitalisierung, dank einer universellen Popkultur und nicht zuletzt aufgrund

von Migration längst nicht mehr in Nationalkulturen zu denken. Von diesem Bild ausgehend, wird die Vielfalt der Kulturen als nicht hintergehbare Voraussetzung für die Vielfalt der Lernkultur(en) gesehen – in einer schier unbegrenzten Vielfalt der Ansätze, Methoden, Zugänge und Zielgruppen. So diskutierten die Teilnehmenden zwei Tage lang in Arbeitsgruppen, Workshops, Foren und Plenumsveranstaltungen über Lernkultur in ihrer größtmöglichen Heterogenität – regional, national, transnational. Zum geflügelten wiewohl hinterfragten Wort wurde: Wer die Lernkultur gestalte, der gestalte auch das Lernen der Lernenden. Immer aber gehöre es zu den Aufgaben des Lernenden wie des Lehrenden – auch und gerade in der Erwachsenenbildung –, sich der eigenen inneren Transkulturalität bewusst zu werden und sich auf ein ebenso transkulturelles Gegenüber einzulassen, anstatt es ausgrenzen.

Thomas Jung (DIE)



Foto: Privat

Lichthof der Leibniz Universität Hannover

## Akzeptanz und Umsetzbarkeit von Bildungsreformen

**Bildungspolitisches Forum des Forschungsverbands »Bildungspotenziale« der Leibniz-Gemeinschaft in Berlin**

Die Befunde der Bildungsforschung haben in den vergangenen Jahren nicht unwesentlich dazu beigetragen, dass ein erheblicher Bedarf an Reformen des Bildungswesens von der frühen Bildung bis hin zur Weiterbildung in Politik und Öffentlichkeit konstatiert wurde. Welche Reformen aber notwendig sind und wie sie im Zusammenspiel von Politik, Administration, öffentlicher Meinung und Wissenschaft umgesetzt werden können, ist oft umstritten. Das diesjährige Bildungspolitische Forum des Forschungsverbands Bildungspotenziale (Leibniz Education Research Network – LERN) wurde deshalb unter dem Thema »Akzeptanz und Umsetzbarkeit von Bildungsreformen: Wie wir Bildungspotenziale ausschöpfen können« in der Landesvertretung Schleswig-Holstein in Berlin ausgerichtet. Annähernd 200 Teilnehmende belegten eine große Resonanz. In der Eröffnungsrede kündigte die

Staatssekretärin im Bundesministerium für Bildung und Forschung, Cornelia Quenet-Thielen, neue Akzente im Rahmenprogramm zur Empirischen Bildungsforschung an. Dazu gehört zunächst eine stärkere Anwendungsorientierung von Forschung, gestützt u.a. auf eine Zusammenarbeit von Forschung und Praxis, sowohl bei der Identifizierung relevanter Forschungsfragen als auch bei der Vermittlung von Forschungsbefunden. Gestärkt werden sollen zudem die Mehrfachnutzung von Daten der Bildungsberichterstattung und der Bildungsforschung sowie die Verknüpfung von qualitativen und quantitativen Forschungsansätzen. Anschließend stellte Prof. Dr. Ludger Wößmann vom ifo Zentrum für Bildungsökonomik die Ergebnisse des aktuellen ifo Bildungsbarometers vor. In der jährlich durchgeführten Befragung werden Meinungen zu aktuellen bildungspolitischen

Themen wie die Entlohnung von Erzieherinnen und Erziehern, das Betreuungsgeld und die Bereitschaft zu Reformen im Bildungssystem erhoben.

In insgesamt vier Foren widmeten sich Akteure der Bildungspolitik und verschiedene Fachvertreter sodann dem Tagungsthema unter dem Fokus je spezifischer, aktueller Reformanliegen ausgewählter Bildungsbereiche: Kindergartenpflicht, Inklusion in Schulen, Öffnung von Hochschulen für Berufsabsolventen und Digitalisierung der Hochschullehre. Die abschließende Podiumsdiskussion mit renommierten Vertretern der Bildungsforschung sowie erfahrenen Repräsentanten aus Politik und Administration wandte sich zusammenfassend Faktoren und Bedingungen für gelingende Bildungsreformen zu.

Josef Schrader (DIE)

## Bildung(sforschung) ermöglicht Übergänge

### ECER 2015 in Budapest

»Who puts on a bell also rings it« – mit diesem Zitat von Mátyás Durkó entsandte Erika Juhász, Vorsitzende des Organisationskomitees, in der Eröffnungszeremonie um die 3.000 Teilnehmende auf die European Conference on Educational Research (ECER) der European Educational Research Association (EERA). Die Konferenz fand vom 8. bis 11. September in der Corvinus Universität in Budapest statt und trug den Titel »Education and Transition – Contributions from Educational Research«. Die diesjährige ECER nahm u.a. die Verantwortung in den Blick, welche mit den von der Bildung(sforschung) angestoßenen Übergängen bei Individuen und Gemeinschaften einhergeht. Zur Einstimmung wurde in diesem Zusammenhang auf Übergänge verwiesen, die durch (politische) Systemänderungen initiiert wurden und sich sowohl in der Bildungsforschung als auch im Alltag der Menschen auswirken. Ersteres könne exemplarisch an strukturellen Änderungen der Geistes- und Sozialwissenschaften an Universitäten und deren Auswirkungen auf theoretische und methodologische Entwicklungen in der Bildungsforschung

gesehen werden. Da Übergänge nie reibungslos vonstatten gehen, ergab sich für das Organisationsteam die Frage, wie Bildung als Form von Übergang so eingesetzt werden kann, dass sie in einem größtmöglichen Ausmaß der Gesellschaft dient. Zeitgleich zur Konferenz harhten hunderte von Flüchtlingen in Budapest



Das DIE war mit den Vorträgen von Dorett Schneider in Netzwerk 15 (»Research Partnerships in Education«) und Christian Marx in Netzwerk 10 (»Teacher Education Research«) vertreten.

aus, und so ernteten die Organisatoren Beifall für ihre Bitte, nicht die Augen zu verschließen vor dieser menschlichen Katastrophe. Passend zur Botschaft der Eröffnungsveranstaltung wurde dafür plädiert, zu überlegen, welche Art von Forschung langfristig notwendig sein wird, um die Situation der Flüchtlinge zu verbessern.

Das 184-seitige Programm mit 14 Sessions und mehreren Keynotes rund um das Thema »Education and Transition« konnte leicht erschlagend wirken. Die 32 Netzwerke gaben jedoch den einzelnen Paper- und Posterbeiträgen eine thematische Ordnung. Vom 7. bis 8. September bestand bereits die Möglichkeit, an der Emerging Researchers' Conference teilzunehmen, außerdem rundeten diverse Central Events sowie Stände von Firmen und Verlagen das Angebot ab.

Die nächste ECER findet vom 22. bis 26. August 2016 unter dem Thema »Leading Education: The Distinct Contribution of Educational Research and Researchers« in Dublin statt.

*Dorett Schneider (DIE)*

## Europäische Initiative Long Live Arts

### Kulturelle Bildung im Alter

Am 7. und 8. Oktober 2015 lud kubia – Kompetenzzentrum für Kultur und Bildung im Alter zum dritten internationalen Treffen der europäischen Initiative Long Live Arts in die Akademie Remscheid. Rund 70 internationale Expertinnen und Experten aus Praxis, Politik und Wissenschaft diskutierten unter dem Thema »Learning Opportunities for Older Adults in the Arts and Culture – How to Build Professional Training Provisions« darüber, wie durch kulturpädagogische Aus- und Weiterbildung von Kulturschaffenden sowie Tätigen in der sozialen Altenarbeit und Pflege das kulturelle Bildungsangebot für ältere Menschen weiterentwickelt und verbessert werden kann. In fünf Arbeitsgruppen

wurden Themen wie intergenerationelles Lernen, kulturelle Bildung für Menschen mit Demenz, Quartiersarbeit, Kreativität und Selbstentfaltung im Alter sowie lebenslanges Lernen und Musik insbesondere mit Blick auf die Vermittelnden erörtert. Drei Praxisprojekte mit Älteren (Tanztheater unter Leitung der Mülheimer Choreografin Barbara Cleff, Rockband »Faltnrock« der Music Academy Düsseldorf, Generationenarbeit im Museum Lehbruck Duisburg) rahmten die beiden Tage. Die 2014 entstandene Initiative Long Live Arts hat zum Ziel, die kulturelle Teilhabe im Alter in Praxis, Politik, Forschung und Ausbildung zu fördern und auf die europäische Agenda zu setzen.

Zu diesem Zweck werden am 29. April 2016 die Projektpartner, zu denen neben kubia das niederländische Stiftungskonsortium Lang Leve Kunst, das Flämische Ministerium für Kultur, Sport, Jugend und Medien sowie die britische Baring Foundation gehören, ein Manifest in Brüssel vorstellen. Dieses soll anschließend den Entscheidungsträgern der EU-Mitgliedstaaten übergeben werden mit der Intention, dass kulturelle Bildung und Teilhabe im Alter künftig feste Bestandteile ihrer Politik und Arbeit werden.

*Inga Specht (DIE)/  
Janine Hüsche (kubia)*



[www.longlivearts.eu](http://www.longlivearts.eu)



[www.ibk-kubia.de/longlivearts](http://www.ibk-kubia.de/longlivearts)

## »Das Produkt ist eigentlich okay«

### Treffen zum 40. Geburtstag des Bildungswerks der Erzdiözese Köln e.V.

In 20 Bildungswerken und Familienbildungsstätten bringt das Kölner Erzbistum Erwachsenenbildung unters Volk. Seit 1975 erfolgt dies unter dem Dach des bistumsweiten »Bildungswerk e.V.« und im Kontext der Landesförderung via Weiterbildungsgesetz. Anlässlich des Jubiläums hatte das Bistum zu einer Fachtagung im Oktober in die Thomas-Morus-Akademie in Bensberg geladen.

In bewährter theologischer Tradition entwickelte die Münsteraner Sozialethikerin Marianne Heimbach-Steins den Auftrag katholischer Erwachsenenbildung aus biblischen, vor allem alttestamentlichen Quellen: Es gelte, den Menschen zur Verantwortung in Freiheit zu rufen, ihn zu befähigen, die Zeichen der Zeit zu erkennen, und Deutungsangebote für Gegenwartsfragen zu machen. Der Mensch sei dabei in all seinen leiblichen Facetten gemeint und gerufen, sich selbst immer wieder neu zu überschreiten. Der

dialogische Charakter einer so inspirierten Bildungsarbeit ergebe sich biblisch im »Lehren« und »Hören«.

Die empirische Antwort auf diese Programmatik gab der Weiterbildungsforscher Wolfgang Seitter aus Marburg. Er stellte Ergebnisse von Analysen der Programme hessischer Weiterbildungsanbieter vor. Hiernach seien für das aktuelle Profil konfessioneller Erwachsenenbildung charakteristisch: die Orientierung am ganzen Menschen (Kopf, Herz und Hand) und seinen Beziehungen, Möglichkeiten zur Selbstüberschreitung (zum Beispiel durch künstlerischen Ausdruck) sowie ganz eigene »Raum-« und »Zeitkonfigurationen«. Die doppelte Kodierung katholischer Erwachsenenbildung zwischen kirchlichem Auftrag (Heimbach-Steins) und staatlichem Förderinteresse (Seitter) erwies sich weniger als Dilemma als angenommen (von einigen Differenzen bei der Förderfähigkeit von Angeboten

in Hessen und NRW abgesehen). Trotzdem mochten die Teilnehmenden nicht dabei stehenbleiben, das »Produkt eigentlich okay« (Seitter) zu finden. Unter einer diakonischen Perspektive wollen viele Akteure nach wie vor Teilnehmende aus neuen Milieus gewinnen. Ob man sich dabei möglicherweise überfordere (so Dr. Scharr, pädagogischer Leiter des Bildungswerks) blieb ebenso offen wie die Frage, welche Milieus denn eigentlich zugänglich sind. Der Tagungstitel »Bildung stärkt« machte jedenfalls deutlich, dass das Bistum vor allem jene im Fokus hat, die – in welchem Sinne auch immer – schwach sind und der Stärkung bedürfen. Vor diesem Hintergrund ist es folgerichtig, dass sich unter dem Eindruck der Flüchtlingswelle die Teilnehmerstrukturen verändern. Hier erfolgen dank erheblicher Zuschüsse des Bistums in Integrationsmaßnahmen Milieöffnungen ganz neuer Qualität.

DIE/PB

## Einmischen erwünscht?!

### Tagung des Bundesarbeitskreises Politik – Gesellschaft – Umwelt im Deutschen Volkshochschul-Verband

Rund 120 Mitarbeitende aus Volkshochschulen und weitere Fachleute der politischen Bildung kamen Ende September zur Bundesplanungstagung in der Volkshochschule Leipzig zusammen, um unter dem Motto »Einmischen erwünscht?!« unterschiedliche Dimensionen des »Einmischens« in den Blick zu nehmen. In Praxisbeispielen wurden Methoden und Formate vorgestellt, die zum Einmischen, also zum Engagement, aktivieren. Auch die mögliche Rolle von Volkshochschulen als Initiatoren und Bündelungsstellen von Beteiligungsprozessen wurde diskutiert. Nicht zuletzt diente die Tagung dem Erfahrungsaustausch sowie der Vorstellung erfolgreicher Bildungsangebote der politischen Bildung. Eines der Hauptanliegen war es, Ursachen und Strategien im Umgang mit Fremdenfeindlichkeit und Rechtspopulismus zu erörtern, die Deutschland aktuell mit Pegida und Legida erlebt. Während die Art und Weise der Auseinandersetzung mit den

Anhängern dieser Gruppierungen und die Rolle der politischen Erwachsenenbildung von den Teilnehmenden auf der Tagung sehr kontrovers gesehen wurde, waren sich bei der Wahl des Tagungsortes alle einig: Leipzig als Herzstück der »Friedlichen Revolution von 1989« bot mit den parallel und in unmittelbarer Umgebung stattfindenden Demonstrationen von Legida und deren Gegnern eine reale Kulisse, die auch direkt Auswirkungen auf die Tagung hatte. So zum Beispiel bei GPS-Bildungsrouten oder Hörpfaden, die inmitten dieser Stimmung durch die Stadt führten.

Die Tagung war innovativ konzipiert: Es gab parallele Workshops, Theorie-seminare, Talks und viel Erfahrungsaustausch über gute Praxis der Volkshochschulen. Umrahmt wurde das Programm von prominent besetzten Leipziger Gesprächen, einem Fishbowl und einem rollenden Podium. Im ersten Gespräch diskutierten Prof. Klaus Ahlheim und Thomas Krüger,

Präsident der Bundeszentrale für politische Bildung: Sie stimmten darin überein, dass die Volkshochschule nicht den Auftrag hat, sich mit antidemokratischen Gruppen auseinanderzusetzen, sehr wohl aber mit Menschen, die in diese Richtung tendieren. Kontrovers wurde diesbezüglich im Plenum diskutiert, wo hier die Grenzen der politischen Bildung zu ziehen sind. Konsens herrschte über die in einer Arbeitsgruppe getroffene Aussage: Demokratie braucht Volkshochschulen!

*Michael Lesky (Volkshochschulverband Baden-Württemberg e.V.)/  
Steffen Wachter (Hessischer Volkshochschulverband e.V.)*

Eine Tagungsdokumentation in Form von Interviews, Filmdokumentation der Podiumsgespräche und Präsentationen finden Sie unter

## Lehr-/Lernarrangements

### Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium (DGWF) in Freiburg

Die Lehrenden und ihre Rolle für das Gelingen von Lernsituationen rücken in immer mehr Handlungsfeldern in den Fokus der Fachdiskussion. Für die Weiterbildung an Hochschulen kann dies an der diesjährigen Konferenz der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium (DGWF) zum Thema »Lehr-/Lernarrangements in der wissenschaftlichen Weiterbildung – Herausforderungen und Erfolgsfaktoren für eine wirksame Didaktik« abgelesen werden. Bereits in der Eröffnung wurde das deutlich: Die DGWF-Vorsitzende Beate Hörr (Mainz) plädierte dafür, dass die wissenschaftliche Weiterbildung die Dominanz makrodidaktischer Aspekte durchbricht, welche den Diskurs in diesem Feld seit Jahren prägt. Gerade unter dem Einfluss der Förderprogramme zur Offenen Hochschule befassen sich die Akteure besonders mit der Studiengestaltung und übergeordneten Anerkennungsfragen.

Bei Gestaltungsfragen von Lehr-/Lernsituationen wird der Neuseeländer Hattie mit seiner Mega-Meta-Studie »Lernen sichtbar machen« weiterhin für sehr

wichtig erachtet, was an der Einladung Prof. Dr. Klaus Zierers zum Eröffnungsvortrag deutlich wurde. Unter dem Titel »Professionell unterrichten in der Weiterbildung« führte Hatties eloquenter Übersetzer, Erschließer und Kommunikator, neuerdings Professor in Augsburg, in die Hattie-Rezeption ein. Dessen »evidenzbasierte Kriterien für ein sichtbares Lernen und erfolgreiches Lehren«, so Zierers Untertitel, wiesen den Weg in die Arbeitsgruppen und Foren der Tagung. Diese betrachteten die Didaktik auf den Ebenen der unmittelbaren Gestaltung von Lehr-/Lernsituationen und auf der Ebene der Angebotsgestaltung, also auf der Mikro- und der Mesoebene.

Die Vielfalt der vorgestellten Ansätze kann mit den folgenden Stichworten

umrissen werden: Service Learning, Seamless Learning, prinzipiengeleitete Didaktik sowie aktivierendes und forschendes Lernen. Natürlich durfte bei diesem Zugang auch die Frage der Qualifizierung und der Kompetenzen des lehrenden Personals nicht fehlen. Damit befassen sich z.B. Beiträge zu einem Kompetenzzertifikat (Prof. Dr. Wolfgang Seitter) und zur videogestützten Fallarbeit (Christina Baust/Sabine Schöb).

Dass – bei einer noch so positiven Grundeinstellung wirksamer Didaktik gegenüber – ein Scheitern möglich bleibt, veranschaulichte der Paderborner Wirtschaftspädagoge Prof. Dr. Karl-Heinz Gerholz mit einem Videoclip. Eine weiße Katze verdirbt dort

einem überaus engagierten Liebhaber die Gestaltung des didaktischen Settings eines »Dinner for Two«.

DIE/PB



Foto: MTIB, Fotografa de La Fotografia

Der Fokus Management wurde von der DGWF-Vorsitzenden als »Korsett« bezeichnet, dessen Schnüre man bei der Tagung lockern wolle.

## Weitere Meldungen aus der DGWF

### DGWF-Empfehlung für Hochschulen

Im Rahmen ihrer Jahrestagung hat die DGWF eine neue Empfehlung zur Organisation der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen publiziert, welche die DGWF-Empfehlungen zu Status und Personal der Einrichtungen für Weiterbildung von 2010 ablöst. Die Empfehlung berücksichtigt, dass die wissenschaftliche Weiterbildung institutionell in sehr unterschiedlicher Weise in die Hochschulen eingebunden ist. Sie gibt Hinweise zur optimalen Einbindung, abhängig von Aufgabenspektrum, Organisationszielen und von der bestehenden Organisation und Kultur der jeweiligen Hochschule.

DIE/MS

 [dgwf.net/fileadmin/user\\_upload/DGWF/DGWF-Empfehlungen\\_Organisation\\_08\\_2015.pdf](http://dgwf.net/fileadmin/user_upload/DGWF/DGWF-Empfehlungen_Organisation_08_2015.pdf)

### DGWF-Landesgruppe Bayern gegründet

Um die wissenschaftliche Weiterbildung in der Region verstärkt in den Fokus zu rücken, wurde innerhalb der DGWF die Landesgruppe Bayern gegründet. Die Initiative zur Gründung ging von den Universitäten Erlangen-Nürnberg und Bamberg aus. Am 20. Juli 2015 wurde der Sprecherinnenrat gewählt: Erste Vorsitzende ist Prof. Dr. Gabriele Vierzigmann, Vizepräsidentin für Weiterbildung und Lebenslanges Lernen an der Hochschule für angewandte Wissenschaften München. Als stellvertretende Sprecherinnen wurden Dipl.-Ing. oec. Sybille Barth von der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg und Carolin Benz, M.A., von der Otto-Friedrich-Universität Bamberg gewählt. Ziele der Landesgruppe Bayern

sind u.a. die Bildung einer Plattform für Diskussionen aktueller theoretischer und praktischer Fragen der wissenschaftlichen Weiterbildung sowie der Aufbau und die Weiterentwicklung einer Infrastruktur für die institutionsübergreifende Entwicklung, Verbreitung und Evaluation von Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung einschließlich der Qualitätssicherung. Darüber hinaus beabsichtigen die Mitglieder der neuen Landesgruppe, den Austausch zu hochschulpolitisch relevanten Themen wissenschaftlicher Weiterbildung mit den zuständigen Ministerien zu intensivieren.

DIE/MS

 [idw-online.de/de/news638586](http://idw-online.de/de/news638586)

 [www.dgwf.net/landesgruppen/landesgruppe-bayern/](http://www.dgwf.net/landesgruppen/landesgruppe-bayern/)



## Dekade für Alphabetisierung ausgerufen

### Alphabetisierung steht weit oben auf der bildungspolitischen Agenda

Zur Verbesserung der Lese- und Schreibfähigkeit von Erwachsenen innerhalb der nächsten zehn Jahre haben Bundesbildungsministerin Johanna Wanka und die Präsidentin der Kultusministerkonferenz sowie die sächsische Kultusministerin Brunhild Kurth am Welt-Alphabetisierungstag Anfang September die nationale Dekade für Alphabetisierung ausgerufen. Bis zu 180 Millionen Euro sollen bereitgestellt werden, um Projekte, Kurskonzepte und Selbstlernmöglichkeiten zur Alphabetisierung zu fördern. Der Bedarf hierfür ist groß: Momentan können in Deutschland laut der level-one Studie 7,5 Millionen Erwachsene nur einzelne Sätze, nicht aber zusammenhängende Texte lesen und schreiben. Damit zählen ungefähr 14 Prozent der Erwerbsfähigen zur Gruppe der so genannten funktionalen Analpha-

beten. Nach Aussage der Präsidentin der Kultusministerkonferenz, Brunhild Kurth, ist Ziel der Initiative, »durch passgenaue Angebote die Hemmschwelle für die Betroffenen so niedrig wie möglich zu halten«.

Die Furcht vor Ausgrenzung ist für viele Betroffene noch immer ein Hauptgrund, nicht an Alphabetisierungsprogrammen teilzunehmen. Überraschenderweise ist die Mitwisserschaft im Umfeld von Betroffenen höher als bisher gedacht. Die »Studie zum Umfeld funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten« (kurz: Umfeldstudie), an der Universität Hamburg durchgeführt (Laufzeit: von Mai 2013 bis April 2016), ergab etwa, dass in Hamburg rund 40 Prozent der Erwachsenen direkt oder indirekt Personen mit Lese- oder Schreibschwierigkeiten kennen. Mitwissende wirken

zwar in der Regel unterstützend, aber nur selten vermitteln sie die Betroffenen in das Weiterbildungssystem. Außerdem sei es für viele Mitwissende schwer, die Probleme angemessen zu thematisieren.

In erster Linie sollen die Programme arbeitsmarktnahen Themen und Zielgruppen gelten. So hat der Deutsche Volkshochschul-Verband (DVV) angekündigt, die Zahl der Alphabetisierungskurse zu erhöhen und das Grundbildungsangebot auszubauen. Des Weiteren sollen die vom Bildungsministerium geförderten Programme ausdrücklich auch Flüchtlingen offen stehen.

Ronja Torspecken (DIE)

 [blogs.epb.uni-hamburg.de/umfeldstudie/](https://blogs.epb.uni-hamburg.de/umfeldstudie/)

## Gehälter und Berufschancen

### Armutsgefährdung und Ambitionen geringqualifizierter Personen in Deutschland

Im Jahr 2014 waren nach Ergebnissen des Mikrozensus in Deutschland 30,8 Prozent der gering qualifizierten Personen ab 25 Jahren, also Personen, die ausschließlich einen Haupt- oder Real schulabschluss beziehungsweise keinen Hauptschul- und keinen beruflichen Bildungsabschluss besitzen, armutsgefährdet. Im Jahr 2005 dagegen lag die Armutsgefährdungsquote noch bei 23,1 Prozent. Das Statistische Bundesamt (Destatis) teilte mit, dass Geringqualifizierte in den neuen Bundesländern (einschließlich Berlin) mit 37,5 Prozent deutlich häufiger armutsgefährdet waren als im früheren Bundesgebiet mit 29,8 Prozent. Ein Unterschied zeigt sich auch zwischen den neuen Bundesländern (inkl. Berlin), wo die Armutsgefährdungsquote 2014 bei 19,2 Prozent lag, im Vergleich zu 14,5 Prozent in den alten Bundesländern, wobei diese Quoten in den letzten zehn Jahren relativ stabil blieben. Als armutsgefährdet galten dabei Einpersonenhaushalte,

die mit einem monatlichen Einkommen von weniger als 917 Euro auskommen mussten.

Eine neue Studie der Universität zu Köln hat daneben gezeigt, dass gering qualifizierte Migranten oft ein höheres Einkommen als gleich qualifizierte Arbeitnehmer ohne Migrationshintergrund haben, da die Arbeitgeber sie als »besonders ehrgeizig, belastbar und verlässlich« einschätzen, so Merlin Schaeffer, Professor für Demografie und soziale Ungleichheit an der Universität zu Köln. Beispielsweise verdienen in Deutschland geborene Schulabrecher mit türkischem Hintergrund den statistischen Ergebnissen zufolge ca. 2,20 Euro mehr pro Stunde als Einheimische ohne Schulabschluss. Grund dafür ist, dass sie Tätigkeiten ausüben, die eigentlich ein höheres Bildungsniveau erfordern, etwa als Maschinenführer oder Anlagenbediener. Einwanderer seien besonders ambitioniert, da sie die Auswanderung

meist auf sich genommen haben, um sich ein besseres Leben aufzubauen. Jedoch können z.B. Einwanderer ihren Kindern häufig nicht genügend bei den Hausaufgaben und bei Entscheidungen über die Schullaufbahn helfen, da es ihnen u.a. an materiellen Ressourcen mangelt oder sie mit dem deutschen Schulsystem nicht vertraut sind. Bildungszertifikate können deshalb in vielen Fällen nicht die hohen Ambitionen und den Fleiß migrierter Personen widerspiegeln. Angesichts des demografischen Wandels und des zunehmenden Fachkräftemangels sollten bessere Voraussetzungen geschaffen werden, um die Potenziale von Personen mit Migrationshintergrund frühzeitig zu erkennen und Benachteiligungen im Bildungssystem zu verhindern.

DIE/MS

 [www.amtliche-sozialberichterstattung.de/armut\\_soziale\\_ausgrenzung.html](http://www.amtliche-sozialberichterstattung.de/armut_soziale_ausgrenzung.html)  
 [esr.oxfordjournals.org/cgi/reprint/jcv091?ijk=esr&keytype=ref](http://esr.oxfordjournals.org/cgi/reprint/jcv091?ijk=esr&keytype=ref)

## Mehr Zusammenarbeit und Inklusion in der Erwachsenenbildung

### Bericht der Europäischen Kommission

Als Reaktion auf die aktuellen politischen Herausforderungen veröffentlichte die Europäische Kommission im August einen Bericht zur Umsetzung des strategischen Rahmens im Bildungsbereich Education and Training 2020 (ET 2020). Darin formulierte sie auch neue Prioritäten für die Zukunft. Statt wie im Bericht von 2009 vorgesehen, werden nicht dreizehn, sondern nur noch sechs Prioritäten gesetzt, um eine konzentrierte Umsetzung der Ziele zu ermöglichen. Folgende Prioritäten sind im Bericht enthalten: 1. Relevante, hochwertige Fertigkeiten und Kompetenzen für Beschäftigungsfähigkeit, Innovation und bürgerschaftliches Engagement – mit Fokus auf Lernergebnissen; 2. Inklusive Bildung, Chancengleichheit, Nichtdiskriminierung und Förderung von Bürgerkompetenz; 3. Eine offene und innovative allgemeine und berufliche Bildung, die sich die Errungenschaften des digitalen

Zeitalters in vollem Umfang zu eigen macht; 4. Verstärkte Unterstützung der Lehrkräfte; 5. Transparenz und Anerkennung von Kompetenzen und Qualifikationen zur Erleichterung der Lern- und Arbeitsmobilität; 6. Nachhaltige Investitionen sowie Leistung und Effizienz der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung.

Im Fokus des Berichts steht zum einen Inklusion: Die Kommission spricht sich dafür aus, dass Europa seine Bildungssysteme sozial inklusiver gestalten und Diskriminierungen verstärkt entgegenwirken muss. Zum anderen ist eine engere Zusammenarbeit der allgemeinen und beruflichen Bildung vorgesehen. Diese soll dazu beitragen, Kompetenzen stärker auf den Arbeitsmarktbedarf auszurichten, um etwa Beschäftigungschancen zu erhöhen.

DIE/MS



[ec.europa.eu/education/documents/et-2020-draft-joint-report-408-2015\\_de.pdf](http://ec.europa.eu/education/documents/et-2020-draft-joint-report-408-2015_de.pdf)

## InfoWeb Weiterbildung in 90 Sprachen verfügbar

### Metasuche für Weiterbildungsangebote

Das InfoWeb Weiterbildung (IWWB) ist nun in 90 Sprachen verfügbar: Neben Deutsch, Englisch, Französisch und Spanisch wird es jetzt auch z.B. in traditionellem und vereinfachtem Chinesisch, Arabisch, Hindi, Russisch und Türkisch angeboten. Die Metasuchmaschine für Weiterbildungsangebote spricht damit eine breitere internationale Nutzerschaft an. Das IWWB wird vom Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)

im Rahmen des Deutschen Bildungsservers angeboten. Es ermöglicht die Suche nach Weiterbildungsangeboten in fast 100 kooperierenden Datenbanken. Über zwei voreingestellte Links (s. unten) lässt sich außerdem direkt die Suche nach Kursen für Deutsch als Fremdsprache aufrufen.

DIE/MS



[www.iwwb.de/Deutschkurse](http://www.iwwb.de/Deutschkurse)

[www.german-language-learning.de](http://www.german-language-learning.de)

## Kompetenzorientierte Curriculumentwicklung

### TH Köln entwickelt neuen Ansatz

Seit November 2011 wird an der Technischen Hochschule Köln ein in Zusammenarbeit mit externen Beratern konzipiertes Modell zur Gestaltung kompetenzorientierter Curricula implementiert. Der anlässlich der (Re-)Akkreditierung von sechs ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen entwickelte Ansatz basiert auf einer konsequenten Orientierung an studienzentrierten und kompetenzorientierten Lern- und Qualifikationszielen. Den Handlungsrahmen bilden u.a. die Berücksichtigung interner und externer Anforderungen, eine umfassend angelegte hochschuldidaktische Fortbildung der Lehrenden sowie das Ziel einer partizipativen Teamarbeit aller Beteiligten und einer Aufwertung der Lehrenden in ihrer Funktion als Expertinnen und Experten für Studium und Lehre.

In Bezug auf die Wirksamkeit des Modells liegen Ergebnisse aus 18 qualitativen Interviews und einer auf einem Stichprobenumfang von 499 Studierenden und 41 Lehrenden beruhenden standardisierten Fragebogenerhebung vor. Diese deuten fast ausnahmslos auf eine sehr positive Wahrnehmung der durch den Ansatz angestoßenen Veränderung hin. Hervorgehoben werden insbesondere eine Vernetzung fachlicher Inhalte, eine verbesserte Absprache und Kooperation der beteiligten Lehrenden, eine erhöhte Identifikation mit dem Studiengang, ein erweiterter Praxisbezug des Studiums sowie eine optimierte Gestaltung der Lehr-/Lernsituationen.

Aufgrund der positiven Resonanz hat das Modell eine strukturelle Verankerung im Fakultätsentwicklungsplan der Hochschule erfahren und wird aktuell auf eine Vielzahl weiterer hochschulinterner und -externer Studiengänge übertragen.

Franca Cammann  
(Technische Hochschule Köln)



## Innovative Konzepte preisgekrönt

### Europäischer Preis für Training, Beratung und Coaching vergeben

Im September 2015 verlieh der Berufsverband für Trainer, Berater und Coaches (BDTV) den Europäischen Preis für Training, Beratung und Coaching: Viermal Gold, achtmal Silber und siebenmal Bronze sowie zwei Sonderpreise – der Sonderpreis für gesellschaftliche Relevanz und der Sonderpreis für Trends und Zukunft – sind das Ergebnis der entscheidenden Finalrunde.

haben sie bereits die Weiterbildungslandschaft verändert!« Als Trends in diesem Jahr hob er hervor: »Kurze Präsenzzeit, Fokus deutlich auf wirtschaftlichen Erfolg und ein spezieller Schwerpunkt bei der generationengerechten Führung.« Ein deutlicher Schwerpunkt in den Einreichungen lag im Bereich Coaching. Die Bedeutung dieses Themas für den BDVT als Berufsverband für Trainer,



Foto: BDVT

Die glücklichen Gewinner: Das Symbol des Preises war in diesem Jahr die Eule.

Ausgerichtet an Europa 2020 wurde der Preis, den der BDVT seit 1992 vergibt, dieses Jahr an die aktuellen Erfordernisse angepasst: Mehr Benchmarking, mehr Transparenz, präzise Fragestellungen durch eine Jury, die durch die Brille des Kunden sah.

In seiner Eröffnungsrede zur Preisverleihung würdigte der BDVT-Präsident Stephan Gingter die Finalisten: »Mit ihren erfolgreich umgesetzten Maßnahmen

Berater und Coaches unterstreicht der Verband durch seine Mitgliedschaft im Round Table Coaching und die Mitarbeit am neu veröffentlichten Positionspapier des RTC zum Thema Qualität.

*DIE/MS*

Preisträger und Siegerkonzepte finden Sie unter

[www.bdvt.de/aktuelles/detail/news/europaeischer-preis-fuer-training-beratung-und-coaching-201516-die-gewinner-steinen-fest/](http://www.bdvt.de/aktuelles/detail/news/europaeischer-preis-fuer-training-beratung-und-coaching-201516-die-gewinner-steinen-fest/)

## Personalien

**Boris Brokmeier** beendet seine Tätigkeit als Stellv. Geschäftsführer und Referent für Jugend- und Fortbildung beim AdB zum 31. Dezember 2015 und wechselt ab dem 1. Januar 2016 als Leiter zur Ländlichen Heimvolkshochschule Maria-spring in Boveden.

Das Referat Erwachsenenbildung im Erzbistum Freiburg wurde an **Thomas Herkert** übergeben.

**Prof. Dr. Bernd Käßlinger**, bisher Juniorprofessor an der Humboldt-Universität zu Berlin und ehemaliger DIE-Mitarbeiter, ist seit Oktober Professor für Weiterbildung an der Justus-Liebig-Universität Gießen.

Im August ging **Rolf Sprink**, Leiter der Volkshochschule Leipzig, in den Ruhestand. Seine Nachfolge übernimmt die ehemalige Leiterin der Volkshochschule Chemnitz, **Heike Richter-Beese**.

## Veranstaltungstipps

Der **Workshop** der Projektgruppe »Diskontinuierliche Erwerbsbiographien« findet am **10. und 11. Dezember 2015** in der Evangelischen Akademie in Hofgeismar statt. Thema ist »Berufliche Autonomie und Identität im Spiegel des Generationenwechsels«. Die Veranstaltung findet mit Unterstützung der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) und in Kooperation mit dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) statt.

[www.die-bonn.de/weiterbildung/.../Flyer\\_BeruflicheAutonomie-2015.pdf](http://www.die-bonn.de/weiterbildung/.../Flyer_BeruflicheAutonomie-2015.pdf)

Vom **26. bis 28. Januar 2016** findet auf der Messe Karlsruhe die **LEARNTEC 2016 - Lernen mit IT**, 24. Internationale Fachmesse und Kongress für das Lernen mit IT, statt. Im Fokus stehen u.a. die Themen Learning Analytics, Mobile Learning, Global Learning und Industrie 4.0. Der Kongress widmet sich dem Thema »Zukunft Lernen: Lernkultur digital«.

[www.learntec.de/de/home/homepage.jsp](http://www.learntec.de/de/home/homepage.jsp)

Nachwuchswissenschaftler und -wissenschaftlerinnen der Erwachsenenbildung können an der **14. Werkstatt Forschungsmethoden** der AG Weiterbildungsforschung der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) in Kooperation mit dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) teilnehmen. Sie wird vom **23. bis 24. Februar 2016** in Wiesbaden ausgerichtet.

[www.die-bonn.de/Weiterbildung/Veranstaltungskalender/Werkstatt-Forschungsmethoden/CfP\\_Werkstatt\\_2016.pdf](http://www.die-bonn.de/Weiterbildung/Veranstaltungskalender/Werkstatt-Forschungsmethoden/CfP_Werkstatt_2016.pdf)

Die Maynooth University, National University of Ireland, empfängt vom **8. bis 11. September 2016** Interessierte an dem Thema »Imagining diverse futures for adult education: questions of power and resources of creativity« zur **ESREA: The 8th European Research Conference**.

[ec.europa.eu/epale/de/content/8th-european-research-conference-esrea-imagining-diverse-futures-adult-education-questions](http://ec.europa.eu/epale/de/content/8th-european-research-conference-esrea-imagining-diverse-futures-adult-education-questions)

## Neue Bücher zur Erwachsenenbildung

### Ein Service der DIE-Bibliothek

Baumgartner, Rahel/Gürses, Hakan (Hrsg.)

**Im Blickwinkel.** Politische Erwachsenenbildung in Österreich  
Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verl., 2015

Die leitenden Fragestellungen des Sammelbands lauten: Welche Themenschwerpunkte, Arbeitsansätze und didaktische Methoden bestimmen derzeit die außerschulische politische Bildung? Machen sich zukunftssträchtige Trends bemerkbar und gibt es aktuelle Fachdebatten, die hierfür wegweisend sein könnten? Bezogen auf Österreich wird gefragt: Welche besonderen Themen, die sich aus historischen wie konjunkturellen Zusammenhängen ergeben, sind für die politische Bildung in Österreich relevant? Welchen Beitrag können österreichische Erfahrungen zur politischen Erwachsenenbildung im Allgemeinen leisten?

Brackwehr, Linda/Mayer, Claude-Hélène  
**Der Einsatz von Aufstellungsarbeit in der Mediation.** Eine qualitative Studie über Anwendungsbeispiele aus der Praxis

Frankfurt a.M.: Lang, 2015

Anhand von Anwendungsbeispielen zeigt dieses Buch in vergleichender Perspektive die Bandbreite von Einsatzmöglichkeiten der Mediation und stellt eine Verbindung zu den theoretischen Grundlagen her. Dabei wird auch deutlich, dass sich die Forschung den Gründen, Herausforderungen und Grenzen der Kombination von Aufstellungsarbeit und Mediation annimmt.

Egger, Rudolf/Posch, Alfred (Hrsg.)

**Lebensentwürfe im ländlichen Raum.** Ein prekärer Zusammenhang?

Wiesbaden: Springer VS, 2016

Der interdisziplinär angelegte Sammelband versucht die derzeitigen rasanten Phänomene räumlicher Disparitäten in der Sicherstellung der Grundinfrastruktur von Bildung, Verkehr, Nahversorgung, Gesundheit global, aber

auch in regionalen Strukturen zu erfassen. Beschrieben werden die Folgen der massiven gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und demografischen Transformationsprozesse für viele ländliche Regionen. Nach diesen Befunden kommt es zu einer beträchtlichen Erosion von Angeboten, was wiederum zu einer weiteren Schwächung der Vitalität und Funktionsfähigkeit durch die Entstehung alternder oder bildungs- und kulturell-homogener Milieus führt.

Findsen, Brian/Formosa, Marvin (Hrsg.)

**International Perspectives on Older Adults Education.** Research, Policies and Practice

Cham: Springer International Publishing, 2016

Vorgelegt werden 42 Länder- und Regionalanalysen zum Lernen älterer Menschen. Darunter sind 14 Berichte aus Europa, 10 aus Amerika, 9 aus Asien und 2 aus Australasien. Kontextualisiert werden die Berichte durch eine grundlegende Einführung und kritische Einschätzung der Möglichkeiten und Barrieren von Bildungsmöglichkeiten für ältere Menschen in den einzelnen Ländern.

Gartenschläger, Uwe/Hirsch, Esther (Hrsg.)

**Adult Education in an Interconnected World.** Cooperation in Lifelong Learning for Sustainable Development.

Festschrift in Honour of Heribert Hinzen  
Bonn: DVV International, 2015  
Der Sammelband würdigt die Arbeit von Heribert Hinzen, indem Kollegen drei Aspekte diskutieren, die für seine Arbeit zentral waren: der internationale Diskurs zur Erwachsenenbildung, Trends und Praktiken der beruflichen Weiterbildung, Professionalität und Migration und der Zusammenhang von Erwachsenenbildung und Entwicklungszusammenarbeit aus der Perspektive von DVV International.

Giel, Susanne/Klockgether, Katharina/Mäder, Susanne (Hrsg.)

**Evaluationspraxis.** Professionalisierung – Ansätze – Methoden  
Münster: Waxmann, 2015

Präsentiert werden Aufsätze aus drei inhaltlichen Bereichen: Professionalisierungsinstrumente, Evaluationsansätze und Evaluationsmethoden. Im ersten Teil werden Quellen für eine Verbesserung der Steuerung vorgestellt, wie Checklisten, Strategien zur Förderung des Datenschutzes oder der Einsatz interkulturell sensibler Teams. Im zweiten Teil liegt der Schwerpunkt auf nutzungsorientierten Evaluationsansätzen, insbesondere für experimentierende und unausgereifte Programme. Neben Datenerhebungsmethoden werden im dritten Teil auch Methoden für die Gegenstandsklärung sowie die Ergebnisvermittlung inklusive des Bewertungsvorgangs präsentiert.

Grotlüschen, Anke/Zimper, Diana (Hrsg.)

**Literalitäts- und Grundlagenforschung**  
Münster: Waxmann, 2015

In den Beiträgen wird die Frage behandelt, wie das Lernen von Erwachsenen zu betrachten ist – ob mit Grundbildungsbedarfen oder unter der Bedingung eines zugeschriebenen Migrationshintergrunds, ob im Kontext von Arbeitslosigkeit oder in der Identitätssuche bei Genderfragen, ob informell im Jugendverband oder als Kursleitung im non-formalen Bildungsprozesse.

Hafez, Kai/Schmidt, Sabrina

**Die Wahrnehmung des Islams in Deutschland.** Religionsmonitor – verstehen was verbindet  
Berlin: Verlag Bertelsmann-Stiftung, 2015

Die Studie untersucht die besonderen Facetten des Islambildes und die Wahrnehmung der Muslime hierzulande. Der Band setzt sich mit dem Einfluss von Stereotypen auseinander und analysiert die Entstehungsursachen der verbreiteten Islamfeindlichkeit. Dabei berücksichtigt wird auch der Zusammenhang zwischen politischer Einstel-

lung, sozialem Hintergrund sowie persönlichen Kontakten für das Islambild.

Kadelbach, Gerd

**Bildung ist niemals unverbindlich.**

Ausgewählte Texte

Hannover: Offizin, 2015

Der Band enthält zentrale Texte von Gerd Kadelbach (1919–1996). Stichworte für seinen Stellenwert und sein Tätigkeitsspektrum in der Erwachsenenbildung sind: Leitung der Hauptabteilung Bildung und Erziehung des Hessischen Rundfunks, Initiator und Organisator des 1966 gestarteten Funkkollegs, langjähriges Mitglied der Redaktionskonferenz der »Hessischen Blätter für Volksbildung« und Herausgeber der Rundfunkbeiträge von Theodor W. Adorno mit dem Titel »Erziehung zur Mündigkeit« (1971). Einleitend würdigt der Herausgeber, Klaus Ahlheim, das Gesamtwerk.

Küppers, Almut/Pusch, Barbara/  
Semerci, Pinar Uyan (Hrsg.)

**Bildung in transnationalen Räumen**

Wiesbaden: Springer VS, 2016

Inwieweit schafft die Verortung in transnationalen deutsch-türkischen Räumen, Schulen und Universitäten im Zeitalter von Globalisierung und Migration neue Möglichkeiten der Profilbildung? Und: Erleichtert dies den Umgang mit Heterogenität? Mit diesen Fragen setzen sich die Autoren des vorliegenden Sammelbandes auseinander. Auf der Basis deutsch-türkischer Beispiele werden Denkanstöße geliefert, die auch auf andere transnationale Räume übertragbar sind.

Langemeyer, Ines

**Das Wissen der Achtsamkeit.** Kooperative Kompetenz in komplexen Arbeitsprozessen

Münster: Waxmann, 2015

Das Wissen-Wie eines kompetenten Teams wird entscheidend, wenn die Komplexität in Arbeitsprozessen wächst. Die Beteiligten brauchen ein bestimmtes Wissen-in-Praxis, mit dem sie ihre Aufmerksamkeit rechtzeitig auf akute und zukünftige Probleme richten

können. Ihre Geistesgegenwart wird Achtsamkeit genannt. Welches Wissen achtsames Handeln in der Zusammenarbeit ermöglicht und wie es sich entwickeln lässt, ist Gegenstand der vorliegenden Untersuchung.

Rosenberg, Hannah

**Erwachsenenbildung als Diskurs.** Eine wissenssoziologische Rekonstruktion

Bielefeld: transcript, 2015

Die Studie rekonstruiert die Entstehung von »Erwachsenenbildung« im binnendisziplinären Diskurs über vier Dekaden, indem sie die bislang unabhängig voneinander existierenden Perspektiven der Wissenschafts- und der Diskursforschung systematisch miteinander verschränkt. Sie zeigt, wie durch Leerstellen und Wiederholungen Identitätsprobleme und Blockaden der Disziplin entstehen konnten. Zugleich verweist die Studie auf die Potenziale und damit auf Perspektiven für die weitere Reflexion und Entwicklung der Erwachsenenbildungswissenschaft.

Simpson, James/Whiteside, Anne

**Adult Language Education and Migration.** Challenging Agendas in Policy and Practice

London: Routledge, 2015

Sprachenlernen von Erwachsenen, insbesondere von Migranten, ist abhängig von den politischen Rahmenbedingungen, in denen es stattfindet. Diese Studie untersucht die darauf bezogenen Rahmenbedingungen und die jeweilige Weiterbildungspraxis in neun Ländern in vergleichender Perspektive: In Australien, Kanada, Spanien, Finnland, Frankreich, Irland, in den Niederlanden, Großbritannien und den USA.

St. Clair, Ralf

**Creating Courses for Adults.** Design for Learning

New York: John Wiley & Sons, 2015

Die praxisbezogene Einführung in die Kursplanung richtet sich an Lehrende in unterschiedlichen Tätigkeitsfeldern der Erwachsenenbildung. Der Autor geht von den folgenden drei zentralen Faktoren aus, die dabei im Kern zu

berücksichtigen sind: Erfahrungen und Vorlieben des Lehrenden, die in die Lehre und die angedachten Lernprozesse eingehen; Vorerfahrungen und Erwartungen der Lernenden, die in das Unterrichtsgeschehen einfließen, sowie das Lernarrangement selbst (z.B. Online- oder Präsenzlernen). Der Band will helfen, die jeweils richtigen Entscheidungen in diesen Bezugsfeldern für die Kursplanung zu treffen.

Winkler, Kathrin

**Chancen bedarfsgerechter Weiterbildung älterer Mitarbeiter.** Eine empirische Studie zur Situation in einer ländlichen Region Bayerns

Frankfurt am Main: Lang, 2015

Auf der Basis quantitativer und qualitativer Daten in Bayern zeigt diese Studie, welche spezifischen Anforderungen die berufliche Weiterbildung erfüllen soll, um ältere Mitarbeiter zur Weiterbildungsteilnahme motivieren zu können. Die dargestellten theoretischen Ansätze leiten die empirische Untersuchung, um zu erkennen, ob eine Individualisierung der beruflichen Weiterbildung für ältere Mitarbeiter eine weitere freiwillige Teilnahme hervorruft.

Wolking, Lena/Schweitzer, Friedrich

**Erwachsenenbildung und Kurse zum Glauben.** Angebotserhebung und -analyse in der Evangelischen Landeskirche in Württemberg

Bielefeld: Bertelsmann, 2015

Die Studie erhebt Anzahl und Durchführungsart religiöser und theologischer Bildungsangebote für Erwachsene und Kurse zum Glauben in der Evangelischen Landeskirche in Württemberg. Erstmals wird damit eine landeskirchenbezogene Auswertung der Angebote präsentiert. Außerdem betrachten die Autoren, inwieweit die anvisierten Zielgruppen der Kursangebote mit den tatsächlich Teilnehmenden übereinstimmen.

*Klaus Heuer (DIE)*

## Politikberatung im Düsseldorfer Landtag

### »Leibniz im Landtag« berät Mitglieder des NRW-Parlaments

Dialogangebote zwischen Wissenschaft und Politik gewinnen zunehmend an Bedeutung. Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler aus den in NRW ansässigen Leibniz-Instituten trafen sich daher am 3. September 2015 bereits zum sechsten Mal unter dem Motto »Leibniz im Landtag« mit Politikerinnen und Politikern in Düsseldorf. Landtagsabgeordnete aller Parteien waren eingeladen, zentrale Themen mit fachkundigen Gesprächspartnerinnen und -partnern zu erörtern.

Das gut etablierte Politikberatungsformat fand erneut große Resonanz. In 44 Gesprächen berieten rund 30 Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler die Abgeordneten zu den Themen Bildung & Gesellschaft, Gesundheit, Science 2.0 & Digitale Welt, Stadt & Raum, Umwelt & Nachhaltigkeit sowie Wirtschaft & Strukturwandel. Die Forschenden stellten dabei aktuelle Forschungstrends

und -ergebnisse vor und diskutierten sie mit den Politikerinnen und Politikern. Auf diesem Weg fanden wissenschaftliche Erkenntnisse aktiv den Weg aus den Leibniz-Forschungsstätten direkt zu politischen Entscheidungsträgern – gleichzeitig konnten die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler vom direkten Feedback der Abgeordneten profitieren. Für die Themen des DIE aus Erwachsenen- und Weiterbildung interessierten sich die MdL Gabriele Hammelrath und Rüdiger Weiß (SPD), Kirstin Korte (CDU) und Gudrun Zentis und Jutta Velte (Bündnis 90/Die Grünen). Ewelina Mania informierte zum Thema »Alphabetisierung und Grundbildung als bildungspolitische Herausforderung«, Klaus Schömann zum »Deutschen Weiterbildungsatlas« und zur Frage: »Gibt es dauerhafte regionale Unterschiede bei Weiterbildungsbeteiligung und -angebot?«.

*Beate Beyer-Paulick (DIE)*

## Gesellschaftliche Vielfalt berücksichtigen

### Fachtagung »Vielfalt des lebenslangen Lernens gestalten«

Gesellschaftliche Vielfalt betrifft auch Weiterbildungseinrichtungen: Ihre Bildungs- und Beratungsangebote sollten »diversitätssensibel« sein, um lebenslanges Lernen sinnvoll und effektiv zu gestalten. Wie die organisatorischen Rahmenbedingungen für diese Aufgabe aussehen könnten, diskutierten Teilnehmende aus Wissenschaft und Praxis auf der Tagung »Vielfalt des lebenslangen Lernens gestalten« Mitte September in Bonn. Das DIE hatte unter Leitung von Karin Dollhausen und Sonja Muders 18 Referentinnen und Referenten aus Deutschland, Österreich und der Schweiz dazu eingeladen, ihre Forschungsarbeiten vorzustellen.

Während am ersten Tag insgesamt fünf Vorträge im Plenum unterschiedliche Facetten des Themas Diversität beleuchtet und damit im Sinne einer Standortbestimmung in die Thematik eingeführt haben, wurden am zweiten

Tag so genannte Panel-Diskussionen zu speziellen Schwerpunkten abgehalten: Digitalisierung, Lernorte/Lernformen, Migrationsbedingte Diversität und Teilnehmerorientierung, Diversitätsbewusste Organisation pädagogischer Arbeit sowie Organisations- und Programmprofile und Kooperationen/Netzwerke. Diskutiert wurde u.a., wie das Thema »Diversität« in der Weiterbildungs- und Organisationsforschung aufgegriffen wird und in welchen Hinsichten sich ein Forschungs- und Analysebedarf abzeichnet.

Auch dank der disziplinübergreifenden Diskussionen und des Austauschs zwischen Vertreterinnen und Vertretern aus Forschung und wissenschaftsorientierter Praxis vermittelte die Veranstaltung einen sehr differenzierten Einblick in die Dimensionen von Diversität.

*Julia Sangmeister (DIE)*

## Über die Profession in der Erwachsenenbildung

### Kooperationstagung UDE und DIE

Anfang Oktober 2015 richteten das Fachgebiet Erwachsenenbildung/ Bildungsberatung des Instituts für Berufs- und Weiterbildung der Fakultät für Bildungswissenschaften der Universität Duisburg-Essen und das DIE eine Kooperationstagung zum Thema »Professionalität in der Erwachsenenbildung – Herausforderungen und Entwicklungen« aus. Die Tagung war Prof. Anne Schlüter anlässlich ihres 65. Geburtstags gewidmet.

Prof. Wiltrud Gieseke skizzierte in ihrer Keynote die professionelle Entwicklung der Erwachsenenbildung/Weiterbildung; insbesondere die Anforderungen an die pädagogischen Kompetenzen der Erwachsenenbildner seien gestiegen. Die von DIE-Direktorin Esther Winther moderierte Tagung war geprägt durch parallele Workshops, in denen aktuelle Entwicklungen und Herausforderungen in der und für die Professionalisierung der Erwachsenenbildung erörtert wurden. In einer abschließenden Podiumsdiskussion wurden zunächst Ergebnisse der Workshops von Prof. Rudolf Egger, Prof. Dieter Nittel und Dr. Anne Strauch zusammengefasst, und dann wurde gemeinsam mit dem Plenum über zentrale, durch die Workshops angeregte Professionalisierungsthemen diskutiert: über die Rolle und die damit zusammenhängenden Selbstwirksamkeitserwartungen des Personals, über Kompetenzen Lehrender zwischen Pluralität und Standardisierung und die damit verbundenen Herausforderungen einer Kompetenzerfassung sowie über biografisch bedeutsame Lernprozesse und individuelle Professionalisierung. Aber auch eine in Bezug auf die aktuelle Flüchtlingspolitik nötige Re-Pädagogisierung wurde thematisiert. Alle Beiträge und Diskussionen machten deutlich, dass es viele parallele Wege hin zu einer Professionalisierung gibt.

*Carmen Biel/Stefanie Jütten/  
Anne Strauch (DIE)*

## Verstärkung für die DIE-Redaktion

Das DIE freut sich, Prof. Dr. Henning Pätzold in der Redaktionsgruppe begrüßen zu dürfen. Er ist Professor für Pädagogik mit dem Schwerpunkt Forschung und Entwicklung in Organisationen an der Universität Koblenz-Landau. Mit seiner Berufung beginnt ein Umbau der Redaktionsgruppe, der sich 2016 fortsetzen wird.



Foto: Privat

Herzlich willkommen in der DIE Redaktion:  
Prof. Henning Pätzold

## DIE-Neuerscheinungen

Marion Fleige/Steffi Robak/Wiltrud Gieseke  
**Kulturelle Erwachsenenbildung**  
Strukturen – Partizipationsformen – Domänen  
Reihe: Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung  
Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag 2015  
ca. 200 S., 34,90 €, Best.-Nr. 14/1125  
ISBN Print 978-3-7639-5650-0  
ISBN E-Book 978-3-7639-5651-7  
Das Buch liefert eine systematische Theorieentwicklung sowie differenzierte, detaillierte Studien und Dokumentationen von Best Practice für die kulturelle Erwachsenenbildung.

Cornelia Maier-Gutheil/Kira Nierobisch  
**Beratungswissen für die Erwachsenenbildung**  
Reihe: Studentexte für Erwachsenenbildung  
Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag 2015  
136 S., 19,90 €, Bestell-Nr.: 42/0040  
ISBN 978-3-7639-5652-4 (Print)  
ISBN 978-3-7639-5653-1 (E-Book)  
Der Text verortet das Thema Beratung in der Erwachsenen- und Weiterbildung in seinen pädagogischen Bezügen und stellt zentrale Entwicklungslinien und Differenzierungen dar.

Das DIE-Projekt KELLE (Konzeptionelle Grundlagen für die Entwicklung eines Lernportals für Lehrkräfte der Erwachsenenbildung) wurde mit dem VITA Award des EU-Projektes PROVIDE ausgezeichnet. Der Award wurde im September an acht innovative Projekte und Aktivitäten vergeben, die sich mit der Entwicklung von sozialen, personalen und organisatorischen Kompetenzen beschäftigen. KELLE widmet sich der Entwicklung und exemplarischen Erprobung eines Konzeptes für ein Lernportal für Lehrende in der Erwachsenenbildung, mit dessen Hilfe Lehrende ihre pädagogischen Kompetenzen ausbauen können. Das Konzept knüpft Lernangebote an päd-

agogisch herausfordernde Situationen, für die von der Zielgruppe Lösungsdruck empfunden wird. Durch diesen problem-basierten Ansatz soll der Erwerb von flexibel nutzbarem Handlungswissen erleichtert werden. Ergänzt wird die Konzeption des Portals durch motivationssteigernde Funktionen: Beispielsweise sollen Badges zum Einsatz kommen, die für bearbeitete Lernangebote vergeben werden, oder auch ein Empfehlungssystem, das z.B. auf Basis des Interaktionsverhaltens Vorschläge für mögliche nächste Lernschritte bereitstellt.

Carmen Biel (DIE)

 [mahara.vita-eu.org/view/view.php?id=2488](http://mahara.vita-eu.org/view/view.php?id=2488)

Ewelina Mania/Monika Tröster  
**Finanzielle Grundbildung**  
Programme und Angebote planen  
Reihe: Perspektive Praxis  
Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag 2015,  
112 S., 19,90 €  
ISBN 978-3-7639-5572-5 (Print)  
DOI: 10.3278/43/0049w (E-Book/PDF)  
Vorgestellt wird ein Kompetenzmodell, das die Anforderungen beim Umgang mit Geld systematisiert und beschreibt. Präsentiert werden verschiedene Einsatzmöglichkeiten in der Praxis und konkrete Angebotsformate.

Andreas Martin/Klaus Schömann/Josef Schrader/Harm Kuper (Hrsg.)  
**Deutscher Weiterbildungsatlas**  
Reihe: Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung  
Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag 2015,  
278 S., 49,90 €, Best-Nr.: 14/1127  
ISBN 978-3-7639-5596-1 (Print)  
DOI: 10.3278/14/1127w (E-Book/PDF)  
Der kartografische Überblick zu Angebot und Nachfrage von Weiterbildung zeigt, dass sich Bildungschancen sowohl entlang der üblichen sozioökonomischen und demografischen Merkmale unterscheiden als auch von regionalen Kontexten abhängen.

Zeitschrift für Weiterbildungsforschung  
– Report. Heft 3/2015

Thema: **Hochschulen als Orte der Erwachsenenbildung**

Herausgeber: Karin Dollhausen und Ekkehard Nuisl

Wiesbaden: Springer VS 2015  
ISSN 2364-0014 (Print)

ISSN 2364-0022 (elektronisch)

 [www.springer.com/40955](http://www.springer.com/40955)

### neu und online

Ingrid Ambos/Heike Horn  
**Angebotsstrukturen in der Alphabetisierung und Grundbildung für Erwachsene 2014**

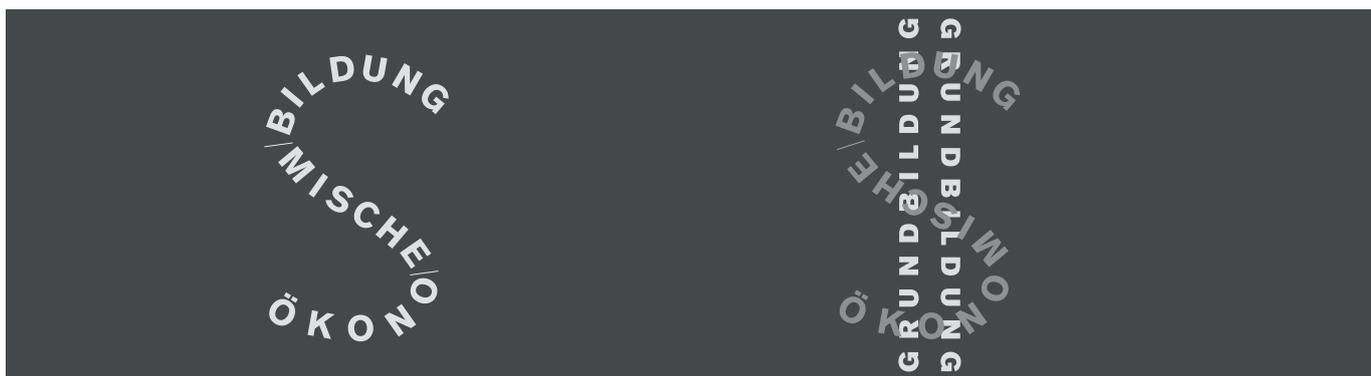
Ergebnisse der alphamonitor-Anbieterbefragung des DIE  
texte.online

Der Bericht stellt wesentliche Daten zum Angebot in den Bereichen Alphabetisierung und Grundbildung vor.

 [www.die-bonn.de/id/31623/about/html/](http://www.die-bonn.de/id/31623/about/html/)

## Personalia

**Franziska Loreit** ist seit Oktober Referentin des Wissenschaftlichen Direktors Josef Schrader. Ihre Vorgängerin **Dörthe Herbrechter** wechselt zum Forschungs- und Entwicklungszentrum in das Programm Lehren, Lernen, Beraten.



Stichwort:

»Ökonomische Bildung«

Volker Bank/Thomas Retzmann



Prof. Dr. habil. sc. pol. Volker Bank hat den Lehrstuhl Berufs- und Wirtschaftspädagogik an der Technischen Universität Chemnitz inne. Er ist stellv. Vorsitzender der Deutschen Gesellschaft für Ökonomische Bildung.

Kontakt: volker.bank@phil.tu-chemnitz.de

Prof. Dr. habil. rer. pol. Thomas Retzmann hat den Lehrstuhl für Wirtschaftswissenschaften und Didaktik der Wirtschaftslehre der Universität Duisburg-Essen inne. Er leitet die Sektion Finanzielle Bildung der Deutschen Gesellschaft für Ökonomische Bildung.

Kontakt: thomas.retzmann@uni-due.de

#### Literatur

Bank, V. (2008). Ökonomische Bildung. In W. Böhm, U. Frost, L. Koch, V. Ladenthin & G. Mertens (Hrsg.), *Handbuch der Erziehungswissenschaft. Band 1: Grundlagen. Allgemeine Erziehungswissenschaft*. S. 883–895. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh.

Bank, V. & Lehmann, A. (2014). Theodor Franke. Sächsischer Pionier wirtschaftspädagogischen Denkens in Deutschland. In J. Seifried, U. Faßhauer & S. Seeber (Hrsg.), *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung*, S. 21–38. Leverkusen: Verlag Barbara Budrich.

Weitere zitierte Literatur in der Liste rechts.

Dass **ökonomische Bildung** auch im Jahr 2015 noch mehr Programm denn Realität in den Schulen ist, geht auf die Neuhumanisten um Wilhelm von Humboldt zurück. Humboldts abschätzigste Meinung (1809) über Spezialwissen, das bloß zum Geldverdienen taugen sollte, galt und gilt. Dagegen kam auch Wolfgang Klafki nicht an, der ausgangs der 1960er Jahre in der **Hinführung zur Wirtschafts- und Arbeitswelt** eine »wichtige Perspektive« sah und die technisch-ökonomische Bildung als »eine durchgehende Aufgabe grundlegender Bildung« verstand (Klafki, 1970, S. 11, 13).

Während viele Volkshochschulen schon seit den ersten Jahren der **Ökonomisierung der Gesellschaft** ihre Programme ohne Scheuklappen öffneten und innovativ dahingehend ausbauten, zeigen sich die Philologen an den allgemeinbildenden Schulen erst jetzt kompromissbereit, wirtschaftliche Inhalte wenigstens in die Curricula zu integrieren. Gerade wegen des unverkennbar von interessierter Seite (Banken- und Sparkassenverbände, Einzelbanken, einzelne Aktiengesellschaften, Anlageberatungsunternehmen etc.) erzeugten politischen Drucks erwächst ein entsprechender Gegendruck: Die ökonomische Bildung sieht sich plötzlich dem Verdacht ausgesetzt, der »**Profitlehre**« zu huldigen und den Profiteuren zu Willen zu sein – eigentlich ein Diskurs, der schon mit der Einrichtung der **Betriebswirtschaftslehre** als Fach an Hochschulen um das Jahr 1900 ausdiskutiert zu sein schien. Nicht zuletzt tragen dazu die jüngsten Entwicklungen in »**finance education**« (vgl. Lusardi 2013) und »**entrepreneurship education**« (vgl. EU-Commission, 2006) bei. Sie scheinen darauf angelegt, ein affirmatives Vertrautwerden der Menschen mit ihren **sozioökonomischen Funktionen** noch zu verstärken.

Mit dem modernen Begriff einer ökonomischen Bildung, wie er in der zeitgenössischen **Wirtschaftsdidaktik** zugrunde gelegt wird, wäre Letzteres unvereinbar. Ökonomische Bildung umfasst die **finanzielle Bildung**, trägt zur **Orientierung in der Berufs- und Arbeitswelt** bei und spricht dadurch eine enorme Bandbreite an Kenntnissen und Fähigkeiten an, die von der Befähigung zu Budgetentscheidungen bis hin zur

gedanklichen Auseinandersetzung mit systemischen Zusammenhängen reichen.

Wirtschaftliche Erziehung regt dazu an, in zunehmend entgrenzten, horizonterweiternden Zusammenhängen zu denken. Man lernt, gedanklich mit realen Knappheiten in Haushalten, Unternehmen und Volkswirtschaften umzugehen, die zunehmend international miteinander verwoben sind. Das ist der Fall in der **Ressourcenökonomie**, beim so genannten »**magischen Dreieck**« der Finanzanlage (das den Zielkonflikt von Rentabilität, Sicherheit und Liquidität symbolisiert) oder bei der Einbeziehung von **Opportunitätskosten**, deren philosophische Tiefen sich erst nach einer gehörigen Zeit intensiver Auseinandersetzung erschließen: In jedem Falle ist wirtschaftlich die Decke zu kurz, egal, wo sie hingezogen wird. Das Fundamentale in der ökonomischen Bildung ist das Aushalten von oft unbequemen Widersprüchen und der Umgang mit Zielkonflikten (trade-offs); das Exemplarische liegt in der Anwendung logischer Regeln auf Probleme, die das Leben stellt.

Tatsächlich wird mit einer ökonomischen Bildung als selbstverständlichem Teil der **Allgemeinbildung** das ironische »Nicht für das Leben, für die Schule lernen wir« Senecas ein Stück weit aufgelöst. Alle Menschen wirtschaften. Es ist eine anthropologische Grundkonstante: Selbst der Romanheld Robinson hat auf seiner Insel Vorräte angelegt, also gespart, und Realkapital gebildet, indem er Konsumverzicht übte. In einer ausdifferenzierten und arbeitsteilig angelegten Wirtschaft bedeutet dies, dass wir in den unterschiedlichsten gesellschaftlichen Rollen das Wirtschaften beherrschen müssen: als **Konsument** und als **Vorsorger**, als **Kreditor** und als **Schuldner**, als **Arbeitnehmer** und als **Arbeitgeber**, als **Staatsdiener** und als **Staatsbürger**.

Nicht zuletzt intendiert ökonomische Bildung die Erziehung zur **Übernahme von Verantwortung** – für sich selbst, für andere wie auch für Institutionen und Sachwerte (vgl. Retzmann, 2006). Denn die »Sittlichkeit« bildet man am besten mit den inhaltlichen Bezügen aus, wo sie sich dann auch entfalten müssen. So fragt schon Theodor Franke vor über einem Jahrhundert sinngemäß, wie man sich denn einen allgemein gebildeten Menschen vorstellen müsse, der in einem wesentlichen Lebenszusammenhang – dem des Wirtschaftens – ahnungslos bleibe (vgl. Bank & Lehmann, 2014, S. 32).

Fasst man zusammen, wird deutlich: Eine moderne ökonomische Bildung postuliert die **Fähigkeit zu souveränem, verantwortlichem Urteilen** und Handeln in der gesamten Spannbreite von den Wirtschaftssystemen über die Unternehmen bis hin zur Hauswirtschaft sowie Konsum und Vorsorge. Sie versteht dies in einem umfassenden **Spannungsfeld von Sozialisation und Individuation** und achtet darauf, weder das eine noch das andere überzubetonen. Bildung statt Abrichtung für die Erfordernisse des Marktes eben.

## Literatur zum Thema

Ambos, I./Greubel, S. (2012). *Ökonomische Grundbildung für Erwachsene. Themenfeld »Akteurs- und Angebotsanalyse«*. Abschlussbericht. Bonn: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Abgerufen von [www.die-bonn.de/doks/2012-oekonomische-grundbildung-akteurs-und-angebotsanalyse-01.pdf](http://www.die-bonn.de/doks/2012-oekonomische-grundbildung-akteurs-und-angebotsanalyse-01.pdf)

Appel, M. (2015). Wirtschaftskompetenz stärken – Herausforderung für (feministische) politische Erwachsenenbildung. In R. Baumgartner et al. (Hrsg.). *Im Blickwinkel: Politische Erwachsenenbildung in Österreich*, S. 157–156. Schwalbach/Ts: Wochenschau-Verlag.

Barry, D. (2014). *Die Einstellung zu Geld bei jungen Erwachsenen. Eine Grundlegung aus wirtschaftspädagogischer Sicht*. Wiesbaden: Springer VS.

EU-Commission (2006). *Communication from the Commission of 13 February 2006. Implementing the Community Lisbon Programme: Fostering entrepreneurial mindsets through education and learning*. Bruxelles.

Felber, C. (2010). *Die Gemeinwohl-Ökonomie – Das Wirtschaftsmodell der Zukunft*. Wien: Deuticke.

Humboldt, W. v. (1809): Unmassgebliche Gedanken über den Plan zur Einrichtung des Litthauischen Stadtschulwesens. In: Ders., *Wilhelm von Humboldts Werke*. Dreizehnter Band. Berlin, S. 276–283

Klafki, Wolfgang (1970). *Unterrichtsbeispiele der Hinführung zur Wirtschafts- und Arbeitswelt*. Düsseldorf: A. Bagel Verlag.

Lanchester, J. (2015). *Die Sprache des Geldes: und warum wir sie nicht verstehen (sollen)*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Lusardi, A. (2013). Financial literacy around the world. Evidence and policy implications. In OECD (Hrsg.). *Proceedings of the OECD/INFE/GFLEC global policy research symposium to advance financial literacy*. Paris, S. 6–12. Abgerufen von [www.oecd.org/daf/fin/financial-education/Proceedings\\_OECD\\_GFLEC\\_1st\\_Symposium\\_Paris\\_2013.pdf](http://www.oecd.org/daf/fin/financial-education/Proceedings_OECD_GFLEC_1st_Symposium_Paris_2013.pdf)

Mania, E. & Tröster, M. (2014). Finanzielle Grundbildung. Ein Kompetenzmodell entsteht. *Hessische Blätter für Volksbildung* 64 (2), 136–145.

Retzmann, T. (2006). *Didaktik der berufsmoralischen Bildung in Wirtschaft und Verwaltung*. Norderstedt: Books on Demand.

Weber, B., van Eik, I. & Maier, P. (2013). *Ökonomische Grundbildung für Erwachsene – Bedeutung, Forschungsstand, Desiderate*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. Abgerufen von [www.pedocs.de/volltexte/2013/7992/pdf/Weber\\_Van\\_Eik\\_Maier\\_Oekonomische\\_Grundbildung\\_2013.pdf](http://www.pedocs.de/volltexte/2013/7992/pdf/Weber_Van_Eik_Maier_Oekonomische_Grundbildung_2013.pdf)

Was sie umfassen und wie man sie misst

# ÖKONOMISCHE KOMPETENZEN

**Bernd Remmele**

Anhand dreier Teilbereiche – Verbraucherbildung, Erwerbstätigenbildung und Wirtschaftsbürgerbildung – zeigt der Autor die Bandbreite ökonomischer Kompetenzen auf. Davon ausgehend bietet er einen Überblick über gegebene Messinstrumente zur Erfassung von Teilbereichen dieses Kompetenzspektrums und macht damit auch deren Grenzen deutlich.

Der folgende Artikel versucht zum einen zu klären, wie sich ökonomische Kompetenzen für Erwachsene sinnvollerweise bestimmen lassen, und zum anderen bietet er einen kurzen, kritischen Überblick über verschiedene Ansätze, die sich mit der Messung dieser Kompetenzen befassen. Es wird sich zeigen, dass ökonomische Bildung ein vielschichtiges Konstrukt darstellt, das ökonomische Kompetenzen in komplexer Weise zusammenfasst; u.a. beinhaltet es einen großen Anteil an eher praktischen Kompetenzen, die sich ferner auf verschiedenste Handlungssituationen beziehen. Als Messverfahren böten sich hierfür also vielfältige Beobachtungen an, was das Ganze allerdings relativ aufwändig werden ließe. Günstigere Verfahren wie Fragebögen (die wiederum nicht zu lang werden sollten) liefern nur ein fragmentiertes und distanzierendes Bild von ökonomischen Kompetenzen.

Generell umfasst ökonomische Bildung mehrere Teilgebiete, die sich durch ihre praktische Bedeutung für Erwachsene auszeichnen. So betrifft sie typischerweise die Verbraucher- und Erwerbstätigenbildung, insofern es hierbei um bedeutsame Kompetenzen für eine

nachhaltig sinnvolle Gestaltung des eigenen Lebens geht. Angesichts dieser alltagsnahen Anforderungen erhalten wirtschaftsbürgerliche Kompetenzen häufig nicht dieselbe Aufmerksamkeit, obwohl es hier um die ebenfalls bedeutsame Herausforderung geht, den ordnungspolitischen Rahmen der Gesellschaft zu verstehen und mitzugestalten. Auch wenn die Wirtschaftsbürgerbildung theoretischer anmutet als die Verbraucher- und Erwerbstätigenbildung, sind die betreffenden Kompetenzen dadurch aber nicht unpraktisch. Ziel allgemeiner Erwachsenenbildung kann schließlich nicht die Vermittlung von irgendwelchem Lehrbuchwissen sein, sondern es geht um die Erhöhung der – mehr oder weniger und in verschiedener Form genutzten – gesellschaftlichen Partizipationsfähigkeit. Umgekehrt gilt für die Verbraucher- und Erwerbstätigenbildung, dass diese nicht auf »theoretisches« Wissen verzichten können, um in diesen Bereichen kompetent agieren zu können.

Die Unterscheidung in diese drei Teilgebiete – Verbraucherbildung, Erwerbstätigenbildung und Wirtschaftsbürgerbildung – orientiert sich u.a. an einem fachdidaktischen Ansatz (vgl. Steinmann, 1997), der wirtschaftliches

Handeln nach den wiederkehrenden Situationen der Einkommensentstehung, der Einkommensverwendung und der sozio-ökonomischen Reflexion und Gestaltung differenziert. Nicht nur, aber insbesondere für die Erwerbstätigenbildung sind darüber hinaus auch eher selten wiederkehrende Phasen oder Ereignisse relevant (z.B. Berufswahl, Karriereentscheidungen, zentrale Entscheidungen der Altersvorsorge oder die Förderung bestimmter Wirtschaftsweisen, ethische Anlagen, Eintritt in Genossenschaften etc.).

---

## Verbraucherbildung

---

Verbraucherkompetenzen bilden angesichts der heutigen Erfordernis, ständig Konsumententscheidungen treffen zu müssen, den Kern der ökonomischen Kompetenzen. Konsum ist in westlichen Gesellschaften auch zu einem zentralen Element des Selbstkonzepts geworden. Ziel der Verbraucherbildung ist es damit, eine »weitgehend verantwortliche, gleichberechtigte und erfolgreiche Teilhabe an der (Konsum-)Gesellschaft zu ermöglichen« (Schlegel-Matthies, 2004, 19).

Verbraucherkompetenzen umfassen die Fähigkeit zu Kauf- und Finanzierungsentscheidungen. Die damit angestrebte rationale und selbstbestimmte Konsumsteuerung erfordert insbesondere auch Fähigkeiten zur Nutzung von Verbraucherinformationen sowie die Planung der Haushaltsausgaben, inklusive der Eigenproduktion von Gütern (vgl. Remmele, Seeber, Speer & Stoller, 2013, S. 69ff.). Einen Schnittpunkt mit häufig angestrebten, wirtschaftsbürgerlichen Kompetenzen findet sich u.a. im Wissen über und in der Bereitschaft zu nachhaltigem Konsum (vgl. UNESCO, 2005).

Zur Förderung der Konsumentenbildung bestehen zahlreiche nationale, europäische und internationale Projekte und Bildungsinitiativen. So hat beispielsweise die EU 2012 die European Consumer Agenda<sup>1</sup> verabschiedet, die u.a. auf die Verbesserung des Wissens

über Verbraucherrechte zielt (vgl. hierzu auch das Projekt »consumer classroom«<sup>2</sup>). Auch auf Bundes- und Länderebene finden sich regelmäßig Projekte zur Verbesserung der Verbraucherbildung. Da sich aber zum einen die meisten Initiativen zur Verbraucherbildung auf Schülerinnen und Schüler beziehen und die Zielgruppenerreichung von auf Erwachsene gerichteten Programmen bestenfalls als kontingent bezeichnet werden kann, bleibt die Aufgabe einer systematischen Verbraucherbildung für Erwachsene virulent.

Innerhalb der Verbraucherbildung findet sich mit der finanziellen Bildung ein inzwischen häufig eigenständig behandelte Schwerpunkt (vgl. Reifner, 2010). Insgesamt betonen die Ansätze zur finanziellen Bildung wiederum die Fähigkeit, für sich selbst sorgen und verantwortliche Finanzentscheidungen treffen zu können. Mit Blick auf finanzielle Bildung wird verstärkt auch Kommunikationsfähigkeit thematisiert, d.h. insbesondere Strategien von ggf. spezifisch interessierten Anbietern von Finanzprodukten zu durchschauen und die Kommunikation entsprechend zu steuern (vgl. Vitt et al., 2000; OECD, 2008; Davies, 2014).

Die OECD hat hierzu etwa die Plattform »International Gateway for Financial Education« gegründet, um den weltweiten Austausch über Programme und Erfahrungen zu fördern.<sup>3</sup> Die OECD (2005) empfiehlt, dass Programme zur finanziellen Bildung – je nach nationalen Gegebenheiten – zentrale Aspekte der Finanzplanung umfassen sollen. Dazu gehören Sparen, privates Kreditmanagement oder Versicherungen ebenso wie finanzmathematische und ökonomische Basiskenntnisse.

---

### Erwerbstätigenbildung

---

Erwerbstätigenbildung zielt darauf, Möglichkeiten der Gestaltung der eigenen Erwerbsbiografie zu erkennen und zur selbstständigen Verwirklichung bereit zu sein. Dies erfordert u.a. den Erwerb von Schlüsselkompetenzen

sowie von Kenntnissen über Regelungen des Sozialsystems, die Bereitschaft zur Entwicklung des eigenen »Humankapitals«, inklusive dessen Erhaltung durch die Vereinbarkeit von Familie und Beruf.

Die Erwerbstätigenbildung betrifft dabei einerseits subjektive Aspekte der Erwerbsfähigkeit (z.B. Arbeitsmarktorientierung, Weiterbildungsbereitschaft, Teamfähigkeit, Selbstständigkeit) und andererseits die eher formalen Aspekte des Arbeitsverhältnisses (z.B. Arbeitsverträge, betriebliche Interessenvertretung, soziale Sicherung).

Insofern umfassende gesellschaftliche Prozesse auf diesen Bereich abgestimmt sind und daher hier ein hohes Maß an implizitem und informellem Lernen gewährleistet ist (vgl. Klein, 2010), richten sich konkrete Ansätze (z.B. der Agentur für Arbeit oder von Gewerkschaften oder individuelle Weiterbildungsmaßnahmen) häufig auf sehr spezifische Problemfelder oder Zielstellungen.

---

### Wirtschaftsbürgerbildung

---

Wirtschaftsbürgerliche Kompetenzen sollen dazu befähigen, wirtschaftspolitische Prozesse kritisch analysieren und mitgestalten zu können. Es geht darum, die Existenz und die Wirkung ordnungspolitischer Setzungen auf die eigene Situation als Verbraucher und Erwerbstätiger zu erkennen sowie ggf. zur politischen Einflussnahme bereit zu sein. Es sollen nicht nur die individuellen, sondern auch die gesellschaftlichen Kosten und Nutzen ökonomischer Handlungen verstanden werden. Wirtschaftsbürger sollten auch grundlegende Kenntnisse über ihre finanziellen Beiträge (z.B. Steuern, Sozialversicherungen), ihre Inanspruchnahme von Transferzahlungen (z.B. Kinderfreibeträge, Kostenübernahme bei Krankheit) sowie ihre Nutzung öffentlicher Güter (z.B. Verkehrsinfrastruktur) haben. Trotz seiner Wichtigkeit für demokratische Gesellschaften (vgl. Ulrich, 2001, S. 4ff.) führt dieser Kompetenzbereich

weitgehend ein Schattendasein. Immerhin werden von Seiten der EU »Soziale Kompetenz und Bürgerkompetenz« zu den acht Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen gezählt.<sup>4</sup>

Allerdings werden Ansätze der dahinstehenden »Citizenship Education« den Anforderungen an eine ökonomische Bildung häufig nicht ganz gerecht, da der Fokus meist auf sozialen, politischen und rechtlichen Kompetenzen liegt (vgl. Audigier, 2000, S. 21ff.; Bırzêa, 2000, S. 83).

---

### Ökonomische Bildung messen?

---

Bereits aus dieser kurzen und inhaltlich stark fokussierten Beschreibung ökonomischer Bildung sollte die eingangs erwähnte Komplexität dieses Konstruktes deutlich geworden sein. Wie gut die Menschen – in Deutschland – ökonomisch gebildet sind, lässt sich daher entsprechend nur schwer messen. Da ökonomische Kompetenzen ein hohes Maß an praktischer Relevanz haben, müssten Erhebungen darüber, wie es um sie bestellt ist, auch auf die wirtschaftliche Praxis blicken. Tatsächlich lassen sich hierzu spezifische Beobachtungsdaten, Tests und (Quasi-)Feldexperimente finden. Auch Panelstudien, in denen nach ökonomischem Verhalten (z.B. Anlageentscheidungen) gefragt wird, lassen sich analysieren. Dennoch erschweren die Komplexität und Dynamik der wirtschaftlichen Praxis sowie die schwer zu erhebenden affektiven Komponenten dieser Praxis valide Aussagen erheblich.

Auch die Marketingabteilungen großer Einzelhändler werden nicht arbeitslos, sondern müssen ihr vielfältiges Wissen über Konsumenten ständig erneuern. (Einige der Studien zu ökonomischen Kompetenzen leiden auch daran, dass sie mit Interessen der Auftraggeber verknüpft sind bzw. dass ihnen solche unterstellt werden.)

Die hohe praktische Relevanz impliziert auch, dass ökonomische Bildung zu einem großen Teil informell erfolgt. Damit ist der ohnehin problematische

Transfer von Kompetenzen in die Bearbeitung von Testaufgaben noch unsicherer, und entsprechende Schlüsse von Testergebnissen auf ökonomische Fähigkeiten sind limitiert.

Da es keine bundeseinheitliche Umsetzung ökonomischer Bildung an allgemeinbildenden Schulen gibt, ist diese zum einen meist noch curricular unterdeterminiert, und zum anderen sind die vorhandenen Ansätze in den Bundesländern sehr verschieden. D.h., auch wenn sich relevante Bereiche der ökonomischen Bildung beschreiben lassen, erschwert die bildungspolitische Heterogenität die Möglichkeit, ein adäquates Niveau für Erwachsene zu definieren und zu operationalisieren. Die folgenden Hinweise auf einige Tests zur ökonomischen bzw. häufig nur finanziellen Bildung versuchen die Bandbreite der gängigen Verfahren abzubilden und einen Überblick über die Möglichkeiten zur Erfassung ökonomischer Kompetenzen zu geben.

### Erfassung ökonomischer Kompetenzen im Überblick

Testtheoretisch am weitesten entwickelt ist sicherlich der »Wirtschaftskundliche Bildungstest« (Beck & Krumm, 1998). Seine eher aus der Wirtschaftstheorie und nicht der Verbraucher- oder Erwerbstätigenbildung stammenden Items machen ihn aber für die Nutzung außerhalb spezieller Zielgruppen (Kaufleute, Studierende, ...) nur begrenzt nutzbar. Immerhin deckt er aber auch theoretische Dimensionen wirtschaftsbürgerlicher Kompetenzen ab. Insgesamt finden sich die meisten Studien im Bereich der finanziellen Bildung. Dies mag zum einen daran liegen, dass »financial literacy« (vgl. dieses Heft Mania & Tröster, S. 41) im angelsächsischen Raum beinahe mit ökonomischer Bildung gleichgesetzt wird, zum anderen lassen sich die Kompetenzanforderungen in diesem Bereich leichter operationalisieren, da es um den weitgehend qualitätslosen Gegenstand Geld geht – von dessen

zentraler Bedeutung in unserer Wirtschaftsordnung ganz abgesehen.

Deutlich hervorzuheben ist hier »SAVE – Sparen und Altersvorsorge in Deutschland«<sup>5</sup> eine regelmäßig mit einem repräsentativen Bevölkerungssample durchgeführte Befragung. Im Jahr 2009 wurde auch mit 15 Items »Finanzwissen« abgefragt. Darunter finden sich allerdings neben finanzspezifischen Fragen, wie »Was geschieht bei fallenden Zinsen mit dem Kurs einer festverzinslichen Anleihe?«, auch bereichsübergreifende Standarditems, z.B. zum exponentiellen Wachstum (»Auf einem Teich wachsen Seerosen. Jeden Tag verdoppeln die Seerosen die Fläche ...«, zu den Ergebnissen vgl. Bucher-Koenen, 2009).

Auch der Bankenverband führt regelmäßig eher theoretisch inspirierte Studien zur finanziellen Bildung durch, die sich an die Zielgruppe der 14- bis 24-Jährigen richtet. Im Rahmen der aktuellen »Jugendstudie«, einer umfangreichen Telefonbefragung, sollten die Interviewten korrekte Aussagen u.a. zum Prinzip von Angebot und Nachfrage, zur Rolle der Europäischen Zentralbank oder zu Aktien abgeben; das Ergebnis erscheint den Autoren der Studie dabei einigermaßen zufriedenstellend.<sup>6</sup> Insgesamt wenden sich verschiedene Tests der – dank der Schulpflicht – besseren Verfügbarkeit der Probanden wegen an Schülerinnen und Schüler, orientieren sich dabei aber durchaus auch an Anforderungen, die sich Erwachsenen stellen. Dies betrifft auch die PISA-Studie (vgl. OECD, 2014), die in ihrer letzten Welle einen Aufgabenblock zu finanzieller Bildung einschloss (der allerdings in Deutschland nicht verwendet wurde). Die betreffenden Aufgaben richteten sich hier tatsächlich auf alltagsrelevante Fähigkeiten, wie etwa das Verständnis von Rechnungen oder den Vergleich von Kreditkonditionen. ECOS (Economic Competencies Study)<sup>7</sup>, ein Test des Zentrums für ökonomische Bildung in Siegen, zielt mit offenen Aufgabenformaten, d.h. nicht nur multiple-choice-förmigen, auf die »Big Ideas« des ökonomischen, d.h. nicht nur finanziel-

len Wissensbereichs – in diesem Fall auf Geld, Markt und Arbeit (vgl. Macha & Schuhen, 2013, S. 144).

Der Bildungsforscher Gerd Gigerenzer hat für das Handelsblatt 2013<sup>8</sup> einen Multiple-Choice-Test zum ökonomischen Grundwissen mit 24 Items entwickelt, die ein breites Spektrum abdecken. Die Fragen reichen von »Wie nennt man den Preisnachlass auf ein Produkt« bis zu »Wie viel Prozent des gesamten Einkommensteueraufkommens in Deutschland wird von der obersten Einkommensklasse ... getragen?«

Der vielleicht knappste Test, der in vielen Ländern und mit vielen Zielgruppen durchgeführt wurde und wird, stammt von Lusardi und Mitchell (2013, S. 9) und richtet sich wiederum auf die finanzielle Bildung. Er hat lediglich drei Items (die z.B. auch bei SAVE oder für die Befragung zur »Metallrente«, dem Versorgungswerk der Metallindustrie, verwendet wurden, vgl. Burger & Clark, 2013, S. 164ff.):

- Angenommen, Sie hätten 100 Euro auf einem Sparkonto und der Zinssatz betrüge 2 Prozent pro Jahr. Was glauben Sie, wie viel Guthaben sie nach fünf Jahren hätten ...: über 102 €, genau 102 € oder weniger als 102 €? (Oder weiß nicht.)
- Angenommen, die Verzinsung Ihres Sparkontos betrüge 1 Prozent pro Jahr und die Inflationsrate 2 Prozent pro Jahr. Was glauben Sie: Könnten Sie nach einem Jahr mit dem Guthaben des Sparkontos genauso viel, mehr oder weniger kaufen als heute? (Oder weiß nicht.)
- Ist die folgende Aussage richtig oder falsch? Die Anlage in einer einzelnen Aktie bietet in der Regel einen sichereren Gewinn als die Anlage in einem Aktienfonds. (Oder weiß nicht.)

Die Deutschen schneiden bei diesem Test gar nicht so schlecht ab: 57 Prozent beantworten alle drei Fragen korrekt; dagegen kommen US-Amerikaner auf 35 Prozent, während Italiener, Schweden, Japaner nicht über 28 Prozent hinauskommen (vgl. Lusardi & Mitchell, 2013, S. 63; zumindest die verschwindenden russischen 3 Prozent

lassen noch sprachliche Probleme o.Ä. vermuten).

Insgesamt wird die Tendenz solcher Tests deutlich, durch eher abstrakte Aufgabenstellungen übergreifend und langfristig nutzbar zu sein. Dies läuft allerdings der sich dauernd wandelnden praktischen Dimension ökonomischer Kompetenzen zuwider. Deren Bestimmung über »wiederkehrende Situationen« ist leider nicht so zu verstehen, dass damit konkrete Kompetenzen langfristig definiert werden könnten. Auch wenn die generelle Einteilung im Hinblick auf ihre alltägliche Funktionalität konstant bleiben dürfte, wandeln sich die jeweiligen internen Bedingungen und damit die darauf bezogenen Kompetenzanforderungen permanent. So bleibt nicht einmal das Führen eines Haushaltsbuches durch Auflistung der Ausgaben (und Einnahmen) angesichts der sozio-technischen Veränderungen des »Bankings« eine stabile Anforderungskonstellation, die sich dann sinnvoll langfristig testen und vergleichen ließe.

Insgesamt zeigt sich also, dass angesichts der limitierten Möglichkeiten in einem so komplexen Feld wie dem der ökonomischen Bildung eine empiristische Verengung bildungstheoretisch nicht zielführend sein kann. Nichtsdestotrotz entheben diese Limitationen nicht davon, kompetenztheoretische, bildungspolitische etc. Anschauungen durch empirische Studien zu plausibilisieren bzw. zu entwerten.

#### Literatur

Audigier, F. (2000). Basic Concepts and Core Competencies for Education for Democratic Citizenship. In *Council of Europe publishing, Strasbourg*. Abgerufen von [www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Curriculum/SEEP-DFs/audigier.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Curriculum/SEEP-DFs/audigier.pdf).

Beck, K. & Krumm, V. (1998). *Wirtschaftskundlicher Bildungstest*. Göttingen u.a.: Hogrefe.

Birzéa, C. (2000): *Education for Democratic Citizenship: A Lifelong Learning Perspective*. Strasbourg. Abgerufen von [www.bpb.de/files/FOR5Q8.pdf](http://www.bpb.de/files/FOR5Q8.pdf)

Bucher-Koenen, T. (2009). *Financial Literacy and Private Old-age Provision in Germany. MEA Discussion Paper*. (S. 192–209). MEA Universität Mannheim.

Burger, C. & Clark, G. (2013). Finanzkompetenz, institutionelle Rahmenbedingungen und Vorsorge. In K. Hurrelmann. *Jugend, Vorsorge, Finanzen. Von der Generation Praktikum zur Generation Altersarmut?; MetallRente Studie 2013*. (S. 154–174). Weinheim: Beltz Juventa.

Davies, P. (2014): Towards a framework for financial literacy in the context of democracy. *Journal of Curriculum Studies*, 1–17.

Klein, R. (2010). GiWA – Eckpfeiler einer arbeits(platz)bezogenen Grundbildung. In R. Klein (Hrsg.). »Die Rendite muss stimmen«. *Motive und Motivationen in der arbeitsbezogenen Grundbildung*. Göttingen: Ifak.

Lusardi, A. & Mitchell, O. (2013). *The Economic Importance of Financial Literacy. Theory and Evidence*. Netspar Discussion Papers 04/2013-009.

Macha, K. & Schuhen, M. (2013). ECOS – Ein unter Gendergesichtspunkten fairer Test allgemeiner ökonomischer Kompetenzen. In T. Retzmann. *Ökonomische Allgemeinbildung in der Sekundarstufe II*. (S. 140–152). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

OECD (2005). *Improving Financial Literacy: Analysis of Issues and Policies*. Paris.

OECD (2008). *OECD Recommendation: Good Practices for Financial Education Relating to Private Pension*. Paris.

OECD (2014). *PISA 2012 Results: Students and Money: Financial Literacy Skills for the 21st Century* (Volume VI). Paris: OECD Publishing.

Reifner, U. (2010). *Forschungsbedarf zur Ökonomischen Allgemeinbildung. Gutachten im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung*. Unveröffentlichtes Manuskript.

Remmele, B., Seeber, G., Speer, S. & Stoller, F. (2013). *Ökonomische Grundbildung für Erwachsene. Ansprüche – Kompetenzen – Grenzen*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

Schlegel-Matthies, K. (2004). *Verbraucherbildung im Forschungsprojekt REVIS – Grundlagen*. Paderborner Schriften zur Ernährungs- und Verbraucherbildung, Band 2. Universität Paderborn.

Steinmann, B. (1997). Das Konzept Qualifizierung für Lebenssituationen im Rahmen der ökonomischen Bildung heute. In H.-P. Kruber (Hrsg.). *Konzeptionelle Ansätze ökonomischer Bildung* (S. 1–22). Bergisch Gladbach: Thomas Hobeln.

Ulrich, P. (2001). Wirtschaftsbürgerkunde als Orientierung im politisch-ökonomischen Denken. *Journal of Social Science Education*, 2. Abgerufen von [www.sowi-online.de/journal/2001\\_2/ulrich\\_wirtschaftsbuergerkunde\\_orientierung\\_politisch\\_oekonomischen\\_denken.html](http://www.sowi-online.de/journal/2001_2/ulrich_wirtschaftsbuergerkunde_orientierung_politisch_oekonomischen_denken.html)

UNESCO (2005). *Report by the Director-General on the United Nations Decade of Education for Sustainable development: International Implementation Scheme and UNESCO's Contribution to the Implementation of the Decade*. Paris. Abgerufen von <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001403/140372e.pdf>

Vitt, L., Anderson, C., Kent, J., Lyter, D., Siegenthaler, J. & Ward, J. (2000). *Personal Finance and the Rush to Competence: Financial Literacy Education in the U.S.* Middleburg VA: Institute for Socio-Financial Studies.

<sup>1</sup> vgl. [ec.europa.eu/consumers/eu\\_consumer\\_policy/our-strategy/documents/consumer\\_agenda\\_2012\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/consumers/eu_consumer_policy/our-strategy/documents/consumer_agenda_2012_en.pdf)

<sup>2</sup> [www.consumerclassroom.eu](http://www.consumerclassroom.eu)

<sup>3</sup> [www.financial-education.org](http://www.financial-education.org)

<sup>4</sup> [eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/?uri=uriserv:c11090](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/?uri=uriserv:c11090)

<sup>5</sup> [www.mea.mpisoc.mpg.de/index.php?id=315](http://www.mea.mpisoc.mpg.de/index.php?id=315)

<sup>6</sup> [schulbank.bankenverband.de/jugendstudie/](http://schulbank.bankenverband.de/jugendstudie/)

<sup>7</sup> [www.ecos-test.de/](http://www.ecos-test.de/)

<sup>8</sup> [www.handelsblatt.com/politik/deutschland/quiz-was-wissen-sie-ueber-wirtschaft/7914254.html](http://www.handelsblatt.com/politik/deutschland/quiz-was-wissen-sie-ueber-wirtschaft/7914254.html)

#### Abstract

Der Autor beschäftigt sich mit der Frage, wie sich ökonomische Kompetenzen für Erwachsene bestimmen lassen. Darüber hinaus bietet er dem Leser einen kurzen kritischen Überblick über verschiedene Ansätze, die sich mit der Messung dieser Kompetenzen befassen.



Dr. Bernd Remmele ist Professor für Bildungsmanagement an der Universität der Bundeswehr in München.

Kontakt: [bernd.remmele@unibw.de](mailto:bernd.remmele@unibw.de)

»Wenn Sie der Bank hunderttausend Dollar schulden, gehören Sie der Bank.  
Wenn Sie der Bank hundert Millionen Dollar schulden, gehört die Bank Ihnen.«

Mit diesem amerikanischen Sprichwort eröffnet David Graeber sein Buch *Schulden*. Es scheint sich um ein etwas älteres Sprichwort zu handeln, würde heute doch eher fünf Milliarden Dollar der angemessene Schuldenbetrag sein, um der Bank habhaft zu werden.

Der springende Punkt des Sprichworts aber ist der Zauber der großen Zahl. Durch diesen Zauber gelingt es, die Realität zu verändern. Vielleicht finden einige von uns hier auch die lang gesuchte Erklärung dafür, warum wir in der Schule so schlecht in Mathematik abschnitten. Wir konnten die Zahlenwerte einfach nicht mehr mit ihrer gelebten Realität in Verbindung bringen.

Es ist zudem auch nicht sicher, ob die heutigen Griechen dieses amerikanische Sprichwort kennen und wenn ja, ob sie daraus die für sich vorteilhaften Lehren ziehen. In jedem Fall deutet das Sprichwort auf einen ersten Bereich, der von größter Bedeutung ist, um die heutige Finanzkrise zu verstehen, nämlich die Mathematik. Bei dem anderen, nicht minder wichtigen Bereich handelt es sich um den der Religion.

Gerade das Schuldmotiv spielt, wie u.a. Christina von Braun in ihrem Buch *Der Preis des Geldes* gezeigt hat, in der christlichen Religion eine zentrale Rolle. Von Beginn an definiert es das Verhältnis des Menschen zu Gott mit. Adam und Eva machen sich schuldig, als sie den Apfel vom verbotenen Baum essen. Sie wollen Grenzen überschreiten, um Erkenntnis und damit eine gewisse Unabhängigkeit und Autonomie von Gott zu erlangen, und werden so schuldig. Es ist diese Erbschuld, die nach christlicher Vorstellung auf dem ganzen Menschengeschlecht lastet. (...)

Auf der amerikanischen Dollarnote finden wir den Satz »In God we trust«. Und damit sind wir an einem entscheidenden Punkt angekommen. Denn beim Übergang zur Geldwirtschaft spielt der Glaube eine gewichtige Rolle. Nur wenn die Gesellschaft an den Wert des Papiers glaubt, das an sich keinerlei Eigenwert besitzt, kann es die gewünschte Rolle spielen. Gerät dieser Glaube ins Wanken, wird der Finanzwirtschaft der Boden entzogen. Dort aber, wo geglaubt wird, vollziehen sich wundersame Dinge. Da lässt sich das bedruckte Papier in Essen, Autos, Häuser, ja Fernreisen verwandeln. Der Bezug zur christlichen Transsubstantiationslehre, derzufolge das Brot in den Leib Christi verwandelt wird, liegt auf der Hand.

Als kulturelle Strategie betrachtet, vollzieht sich mit der Einführung der Geldwirtschaft ein Abstraktionsschritt. Die Gesellschaft löst sich vom Tauschcharakter der Objekte und ersetzt sie durch den Tausch von Symbolen, letztendlich Zahlen.

Damit ermöglicht ein verweltlichter Glaube den Wechsel von der Welt der konkreten Dinge zur Welt der Zahlen, der Mathematik; religiöse Denkmuster, verbunden mit den Verfahren der Mathematik, werden zur Triebfeder des Kapitalismus.

Jeder Innovationsschub im kapitalistischen Wirtschaftssystem beginnt mit einer Wette auf die Zukunft, sprich der Aufnahme von Krediten, um damit künftige Entwicklungen zu finanzieren. Damit wird die Erbschuld der Bibel zur Triebfeder des Kapitalismus. Man muss Schulden machen, will man die Zukunft bestimmen.



Der Taler

Blitzt der Taler im Sonnenschein,  
Blitzt dem Kind in die Augen hinein,  
Über die Wangen rollen die Tränen.  
Mutter zieht gar ein ernst Gesicht:  
Vor dem Taler, Schatz, fürchte dich nicht;  
Nach dem Taler sollst du dich sehnen.

Sieh, mein Herzblatt, auf Gottes Welt  
Für uns Menschen gibt's nichts ohne Geld,  
Hätt ich dich, Herzblatt, auch nicht bekommen.  
Bist noch so unschuldig, noch so klein,  
Willst doch täglich gefüttert sein,  
Hast es mir selbst aus der Tasche genommen.

Darfst nicht weinen, bist all mein Glück;  
Gibst mir's tausendfältig zurück.  
Sieh, die goldene Sonne dort oben,  
Brennt sie dir gleich deine Guckaugen wund,  
Nährt und behütet den Erdenrund,  
Daß alle Kreaturen sie loben.

Nach der Sonne in goldiger Pracht  
Haben die Menschen ihr Geld gemacht;  
Ohne das Geld muß man elend sterben.  
Sonne ist Glück und Glück ist Geld;  
Wem es nicht schon in die Wiege fällt,  
Der muß es mühevoll sich erwerben.

Sieh, mein Herzblatt, den grünen Wald,  
Drin der Vögel Gezwitscher erschallt;  
Wie das so lieblich ist anzuschauen!  
Hast du kein Geld für das morgige Brot,  
Dir sind all die Vögelein tot,  
Und der Wald ist ein schrecklich Grauen!

Geld ist Schönheit! Mit recht viel Geld  
Nimmst du den Mann, der dir wohlgefällt,  
Keinen Häßlichen, keinen Alten.  
Sieh, der Reichen Hände, wie weiß!  
Wissen nichts von Frost und von Schweiß;  
Haben keine Schwielen noch Falten.

Bei uns Armen ist eins mal schön,  
Aber nur im Vorübergehn;  
Morgen schon ist zerrupft sein Gefieder.  
Oder die Schönheit wird ihm zu Geld;  
Kommt es hinauf in die große Welt,  
Steigt es nicht leicht mehr zu uns hernieder.

Kind, hab acht auf wahren Gewinn:  
Geld ist Freiheit, ist Edelsinn,  
Menschenwürde und Seelenfrieden.  
Alles kehrt sich zum goldenen Licht,  
Warum sollen wir Menschen es nicht?  
Dir, mein Kind, sei das Glück beschieden.

Plädoyer für eine Bildung zur ökonomischen Mündigkeit

# ZWISCHEN MARKTGLÄUBIGKEIT UND MARKTKRITIK

Silja Graupe

Ausgehend von einer Beschreibung der ökonomischen Standardlehre zeigt die Autorin nicht nur deren Mängel – Weltfremdheit, Einseitigkeit und Unreflektiertheit – auf, sondern auch, welche Rolle die Wissenschaft bei ihrer Verbreitung spielt. Ihre Skizze einer Bildung für ökonomische Mündigkeit stellt einen Gegenentwurf zur Marktgläubigkeit dar, die bis heute ein Ergebnis ökonomischer Bildung ist.

Während sowohl an Schulen als auch in der Erwachsenenbildung häufig ein bloßes Mehr an ökonomischer Bildung gefordert wird, wächst an den Hochschulen die Kritik an Form und Inhalt dieser Bildung selbst. Zunehmend wird die ökonomische Standardlehre, wie sie global vermittelt wird, dafür kritisiert, dass sie weltfremd und einseitig sei und zudem die Selbstreflexion der Studierenden verhindere (vgl. u.a. Hedtke, 2011; Ötsch & Kapeller, 2010; Reardon, 2012). Ohne auf diese Kritik im Detail einzugehen,<sup>1</sup> skizziere ich im vorliegenden Beitrag, welche Aufgaben die Wirtschaftswissenschaft im Rahmen jenes Marktliberalismus einnehmen kann, wie er u.a. durch Walter Lippmann und Friedrich A. Hayek im letzten Jahrhundert begründet und durch die Arbeit von Think Tanks wie dem Institute of Economic Affairs bis zum heutigen Tage verbreitet und durchgesetzt wird. Vor diesem Hintergrund werde ich argumentieren, dass ein dringender Forschungs- und Diskussionsbedarf besteht, der auch und gerade in der Erwachsenenbildung einen breiten Raum einnehmen sollte: Kann einer

weltfremden, einseitigen und unreflektierten ökonomischen Bildung innerhalb des Marktliberalismus tatsächlich eine fundamentale Bedeutung zugesprochen werden? Vermag sie, genauer gefragt, einer blinden Marktgläubigkeit Vorschub zu leisten, die als wesentlicher Baustein der Beeinflussung der »öffentlichen Meinung« anzusehen ist? Zum Schluss dieses Beitrags werde ich zudem einen Gegenentwurf ökonomischer Bildung – eine Bildung für ökonomische Mündigkeit, wie ich sie nenne – skizzieren.

---

## Hintergründe

---

Beispielsweise das wohl wichtigste ökonomische Lehrbuch, die »Economics« von Paul A. Samuelson, gibt vor, »dauerhafte Wahrheiten« zu vermitteln (vgl. Samuelson & Nordhaus, 2005, S. xvii). Doch was bedeutet »Wahrheit« im Kontext ökonomischer Bildung? Friedrich A. Hayek, einer der wichtigsten Vertreter des Liberalismus und Neoliberalismus im 20. Jahrhundert, war sich in dieser Frage mit seinem sonstigen Gegenspieler John Maynard Keynes einig. Dieser sagt: »Die Ideen der Ökonomen

und politischen Philosophen, gleich ob sie richtig oder falsch sind, sind mächtiger als allgemein angenommen wird. In Wirklichkeit wird die Welt von kaum etwas anderem regiert« (Keynes, 1936, S. 383). Bei der »Wahrheit« ökonomischer Theorien geht es hier nicht um die Frage eines »Richtig« oder »Falsch« etwa im Sinne empirischer Überprüfbarkeit. Vielmehr meint Hayek: »Die Macht abstrakter Ideen beruht in hohem Maße auf eben der Tatsache, daß sie nicht bewußt als Theorien aufgefaßt, sondern von den meisten Menschen als unmittelbar einleuchtende Wahrheiten angesehen werden, die als stillschweigend angenommene Voraussetzungen fungieren« (Hayek, 1980, S. 100). Den Menschen sollen ökonomische Theorien als wahr gelten, ohne dass sie die Richtigkeit von deren Geltung überprüfen könnten. So verstanden, vermag »Wahrheit« eine Funktion im Rahmen eines Machtssystems auszuüben: Wessen Theorie anderen unreflektiert als Wahrheit gilt, kann, so Hayeks Ansicht, die Welt regieren. Ein kurzer Blick in die Theorie und Praxis der Beeinflussung der öffentlichen Meinung, wie sie sich seit Beginn des letzten Jahrhunderts entwickelt hat, hilft, dieses Verständnis zu konkretisieren. In seinem grundlegenden Werk »Propaganda« aus dem Jahr 1928 schreibt Edward Bernays:

*»Die bewusste und intelligente Manipulation der organisierten Gewohnheiten und Meinungen der Massen ist ein wichtiges Element in der demokratischen Gesellschaft. Wer die ungesesehenen Gesellschaftsmechanismen manipuliert, bildet eine unsichtbare Regierung, welche die wahre Herrschermacht unseres Landes ist« (Bernays, 1928, S. 37).<sup>2</sup>*

Bernays gilt als wesentlicher Entdecker des Unbewussten und insbesondere seiner politischer Bedeutung und Nutzbarmachung. Er schuf die Vorstellung, das Unbewusste der Vielen (»der Masse«) sei durch einige wenige (»die

<sup>1</sup> Dies habe ich an anderer Stelle bereits ausführlich getan (vgl. etwa Graupe, 2015).

<sup>2</sup> Alle Übersetzungen aus dem Englischen in diesem Beitrag stammen von mir.

Elite«) zu beeinflussen und zu kontrollieren. Walter Lippmann, enger Weggefährte Hayeks, baut diese Grundidee in seinem Werk »Public Opinion« (1922) aus. Er sagt zunächst: »Wir sind alle Sklaven der Bilder in unseren Köpfen.« Sodann schreibt er: Es geht um

*»das Einfügen einer Scheinwelt (pseudo-environment) zwischen den Menschen und ihrer Umwelt. Zu dieser Scheinwelt ist sein Verhalten eine Reaktion. Aber weil es ein Verhalten darstellt, vollziehen sich seine Konsequenzen, wenn sie Akte darstellen, nicht in der Scheinwelt, in der sein Verhalten stimuliert wird, sondern in der realen Umwelt, in die seine Tätigkeiten eintreten« (Lippmann, 1922, S. 15).*

Der Mensch soll nicht inmitten der Welt bewusst leben und aus diesem Engagement seine Wahrnehmung formen. Vielmehr soll er durch vorgegebene Vorstellungsbilder von dieser Welt getrennt sein. Das Markenzeichen des Stereotyps, wie Lippmann diese Bilder auch nennt, ist, »dass es dem Gebrauch des Verstandes vorausgeht; es ist eine Form der Wahrnehmung und zwingt den Sinneseindrücken einen bestimmten Charakter auf, bevor diese Eindrücke den reflektierenden Verstand erreichen« (ebd., S. 70). So errichtet es eine kognitive Barriere zwischen Mensch und Welt. »Der reale Raum, die reale Zeit, reale Zahlen, reale Beziehungen, reale Gewichte gehen verloren. Die Perspektiven und die Hintergründe und die Dimensionen der Handlung werden abgeschnitten und eingefroren im Stereotyp« (ebd., S. 110). Alle Entscheidungen sollen damit gleichsam automatisch auf der Basis einer bestimmten Weltanschauung getroffen werden. »Mentale Gewohnheiten«, schreibt Bernays, »sollen in der gleichen Weise Stereotype hervorbringen, wie physische Gewohnheiten reflexartige Handlungen stimulieren« (Bernays, 1961, S. 162) Dieser Auffassung nach soll dem Menschen nichts anderes bleiben, als aufgrund von vorgegebenen Bewusstseinsinhalten auf äußere Anreize zu reagieren. Die einfache Tatsache, dass

Menschen über die Fähigkeit verfügen, sich dieser Inhalte bewusst zu werden, diese aktiv zu verändern und in der Folge Entscheidungen anders zu treffen, wird somit übergangen bzw. ausgeschlossen.

### Die Rolle der Wissenschaften

Während nach Lippmann die verhaltensleitenden Scheinwelten von »der Masse« also nicht reflektiert werden können, soll »die Elite« diese Welten gezielt prägen und damit das Verhalten der Vielen kraft der Erzeugung und Beeinflussung unbewusster Vorstellungsbilder steuern können. Dabei kommt der Wissenschaft allgemein und speziell den Wirtschaftswissenschaften eine besondere Bedeutung zu. Ob wahr oder falsch, sollen ihre Theorien und Methoden helfen, den menschlichen Verstand zu prägen, ohne dass es den Vielen auffiele. Wissenschaft soll, so Lippmann, »eine Form des Expertentums zwischen den privaten Bürgern und die unermesslichen Lebensumstände schalten, in die er eingebunden ist« (ebd., S. 251) und auf diese Weise den Raum des Denk- und Wahrnehmbaren fest umreißen (ebd., S. 249).

Hierfür bedarf es, so macht wiederum Hayek deutlich, der Herausbildung eines besonderen Typus des Intellektuellen, der »alle Angelegenheiten nicht aufgrund ihrer spezifischen Verdienste und Leistungen, sondern (...) allein im Licht bestimmter, modischer allgemeiner Ideen beschreibt« (Hayek, 1949, S. 12). Hayek nennt ihn einen »second-hand dealer in ideas«, den »eine Abwesenheit direkter Verantwortung für praktische Angelegenheiten und eine daraus folgende Abwesenheit eines Wissens aus eigener Erfahrung prägt« (ebd., S. 13). Der Wissenschaftler soll sich allein im Bann festgefügtster Stereotype bewegen, auf dem alle seine Aussagen und Entscheidungen basieren. In sozialer Resonanz, d.h. im Zusammenspiel der vielen »second-hand dealers in ideas«, mag ein bestimmtes »Mei-

nungsklima« entstehen – »ein Set sehr allgemeiner vorgefasster Meinungen (...), mit deren Hilfe der Intellektuelle die Wichtigkeit neuer Fakten und Meinungen einschätzt« (ebd., S. 17). »Sobald der eher aktive Teil der Intellektuellen zu einer bestimmten Reihe von Glaubenssätzen konvertiert wurde, verläuft der Prozess, in dessen Verlauf diese Sätze allgemein akzeptiert werden, nahezu automatisch und unaufhaltsam« (ebd., S. 13). Anders gesagt, sollen Wissenschaftler auf der Grundlage bestimmter Stereotype denken, aber niemals über sie, und so als »gatekeeper of ideas« wirken (vgl. Blundell 2015, S. 56ff.). Sie sollen darüber entscheiden, »welche Ansichten und Meinungen uns erreichen, welche Fakten so wichtig erscheinen, dass sie uns mitgeteilt werden und in welcher Form und aus welcher Perspektive sie uns präsentiert werden« (Hayek, 1949, S. 11).

Anders formuliert, soll Wissenschaft die Aufgabe übernehmen, die Wahrnehmungsfähigkeit des Wissenschaftlers auf wenige Abstraktionen einzuschränken, die »nicht ein Produkt des Geistes (sind), sondern eher, was den Geist ausmacht« (ebd., S. 48). Sie hat für ein blindes Vertrauen in und einen absoluten Gehorsam gegenüber einer bestimmten Form der Weltanschauung zu sorgen – und zwar »nicht durch bewusste Wahl oder absichtliche Selektion, sondern mittels eines Mechanismus, über den wir nicht bewusst Kontrolle ausüben« (ebd., S. 49). Spezifisch für die Ökonomie als Wissenschaft heißt dies, »den Markt« nicht als ein reales Phänomen umfassend zu erforschen, sondern eine bestimmte Art und Weise des Denkens im Sinne des Lippmann'schen Stereotyps in den Köpfen der Menschen zu verankern. Sie soll abstrakte und weltfremde Modelle über die Wirtschaft zwischen den normalen Menschen und seine realen Lebensumstände sowie zwischen den Politiker und seinen tatsächlichen Verantwortungsbereich schieben (vgl. Blundell, 2015). Wie Lippmann deutlich macht, lässt sich hierfür das wissen-

schaftliche Denken früherer Zeiten instrumentalisieren: Die alten Ökonomen

*»konstruierten etwas, von dem sie ernsthaft hofften, dass es ein vereinfachendes Diagramm sei, nicht nennenswert verschieden in Prinzip und Aufrichtigkeit von jenem Parallelogramm mit Beinen und Kopf, das ein Kind von einer komplizierten Kuh zeichnet. (...) Das Modell funktionierte. Jene Art von Menschen, die das Modell voraussetzt und die in jener Art von Welt leben, die das Modell voraussetzte, kooperierten in den Büchern, in denen das Modell beschrieben wurde, unweigerlich harmonisch miteinander. Mit Abwandlungen und Ausschmückungen wurde diese reine Fiktion, ursprünglich von den Ökonomen genutzt, um ihr Denken zu vereinfachen, solange weiterverkauft und popularisiert, bis es für große Teile der Bevölkerung die geltende ökonomische Mythologie wurde« (Lippmann, 1922, S. 84).*

Abstrakte ökonomische Konzepte, etwa des »Marktgleichgewichts« oder des »Marktmechanismus«, wie sie Gegenstand und Ergebnis theoretischer Diskurse des 18. und 19. Jahrhunderts waren, sollen also helfen, Stereotype in den Köpfen der Menschen zu verankern. Genau dies lässt sich m.E. unter einer modernen Form der Marktgläubigkeit verstehen, mit der kaum mehr Reflexivität und freie Entscheidungsfähigkeit einhergehen.

---

### Ökonomische Lehre und Marktgläubigkeit

---

Dem Marktliberalismus zufolge stellt diese Marktgläubigkeit kein natürliches, gegebenes Phänomen dar; sie ist durch einen »Krieg der Ideen« herzustellen, wie es das von Hayek mitgegründete Institute of Economic Affairs (IEA) martialisch nennt (vgl. Blundell, 2015).

*»Grundlegend für den Kampf, die individuelle Freiheit zu propagieren, ist die Aufgabe, unsere Mitmenschen davon zu überzeugen, dass die freie Marktallokation von Waren und Dienstleistungen nicht nur ökonomisch effizient und wohlfahrtssteigernd ist, sondern auch, und dies ist wesentlich wichti-*

*ger, dass die Marktallokation jeder anderen Form des Austausches moralisch überlegen ist« (Williams, 2015, S. xiii).*

In diesem Kampf soll die Erziehung (education) neben der Überredung (persuasion) eine wesentliche Rolle spielen. Sie soll Menschen zu »second-hand dealers in ideas« machen (Blundell, 2015, S. 21). Vor diesem Hintergrund ist dringend zu diskutieren, ob und ggf. wie der gegenwärtigen ökonomischen Standardlehre in diesem »Krieg der Ideen« tatsächlich eine Bedeutung zukommen kann. Im Folgenden möchte ich einige systematische Ansatzpunkte für die Beantwortung dieser Fragen skizzieren. Zu Beginn dieses Beitrags nannte ich Weltfremdheit, Einseitigkeit und Unreflektiertheit als wesentliche Kritikpunkte an der heutigen ökonomischen Standardlehre. Hier nun soll deutlich werden, dass genau diesen Punkten im Hinblick auf ihre mögliche Bedeutung im »Krieg der Ideen« genauere Beachtung zu schenken ist.<sup>3</sup>

**Weltfremdheit:** Die ökonomische Standardlehre beruht heutzutage überwiegend auf einer Form der Volkswirtschaftslehre (»neoklassische Theorie«), die sich seit dem 19. Jahrhundert dezidiert als »reine Wissenschaft« nach dem Vorbild der exakten Physik und der Mathematik geriert. Als solche lassen sich ihre Erkenntnisse zwar auf die Welt wirtschaftlicher Erfahrung anwenden, als Grundlage von Erkenntnissen aber akzeptiert sie diese Welt nicht. Studierende lernen in der Folge, sich allein in mathematisch-abstrakten Modellwelten zu bewegen, die sich eindeutig berechnen und beherrschen lassen und ein harmonisches und gleichförmiges Bild von der Wirtschaft vermitteln. Was Schülerinnen und Schüler oder Studierende auf diese Weise nicht lernen, ist erstens diese Modellwelten an ihrer eigenen, tatsächlichen Erfahrungswelt zu überprüfen und zweitens sich kon-

textabhängig eigene Urteile über wirtschaftliche Situationen zu bilden. Mehr noch: Folgt man etwa dem Council for Economic Education (CEE), einem der wichtigsten Akteure der Standardisierung der ökonomischen Lehre weltweit, so soll es überhaupt kein Anliegen ökonomischen Unterrichts sein, grundlegende Fakten über die amerikanische Wirtschaft oder die Weltwirtschaft zu vermitteln (vgl. Siegfried et al., 2012, S. vi). Die Realität bleibt auf diese Weise in der Lehre gänzlich außen vor. Dies macht dringenden Forschungsbedarf sichtbar: Droht der reale Raum in einer ökonomischen Standardlehre, die sich nahezu ausschließlich auf erfahrungsunabhängige mathematische Modelle stützt, tatsächlich verloren zu gehen? Lassen sich im Rahmen der Lehre ökonomische Modelle (etwa vom Markt und dem homo oeconomicus) als Stereotype im Bewusstsein von Menschen verankern?

**Einseitigkeit:** Der ökonomischen Standardlehre liegt heute ein »ökonomischer Imperialismus« zugrunde, der besagt, dass die Volkswirtschaftslehre nicht mehr durch ihren Gegenstand (»die Wirtschaft«) bestimmt sein soll, sondern allein durch ihre Methode, d.h. durch eine einzige »Vorgehensweise« (vgl. etwa Becker, 1990) oder eine »einzige Sicht auf die Welt« (vgl. etwa Mankiw 2001, S. vii). Dies bedeutet, kurz gesagt, dass es nicht mehr darum geht, aus einer Vielzahl von Perspektiven auf die Wirtschaft blicken zu lernen, sondern aus einer einzigen, im Vorhinein feststehenden Perspektive – eben der abstrakt mathematischen – die ganze Welt wahrzunehmen und zu beurteilen. Die ökonomische Lehre solle junge Menschen dazu anleiten, heißt es beispielsweise beim CEE, »die Eigenschaft zu entwickeln, Schlussfolgerungen zu ziehen, gleich welche Fakten sachdienlich für die Unzahl von Problemen sind, mit denen sie in ihrem Leben konfrontiert werden« (Siegfried & Krueger, 2010, S. 5). Es geht darum, eine einzige Theorie (eben die neoklassische)

<sup>3</sup> Die weitere Frage, ob die Instrumentalisierung der ökonomischen Standardlehre tatsächlich intendiert, d.h. bewusst geschaffen wurde, lasse ich dabei außer Acht.

zum »Paradigma« zu erheben, »was die Aufgabe widerspiegelt, ein einziges, stimmiges Set von Standards festzulegen, das die Lehre der Wirtschaftswissenschaft (...) anleitet« (ebd., S. vi). Wie drohen sich auf diese Weise die Lernenden diese Konzepte tatsächlich unbewusst und kritiklos anzueignen? Wie können so mentale Gewohnheiten im Sinne von Bernays entstehen, die menschliche Entscheidungen nahezu automatisch prägen, gleich in welcher realen Umwelt sie getroffen werden? Wie kann das Denken auf diese Weise in Stereotypen einfrieren?

*Unreflektiertheit:* Schaut man in die ökonomischen Standardlehrbücher der Gegenwart, so fällt auf, dass sie die ökonomische Theorie selbst kaum zum Gegenstand bewusster Reflexion erheben. So fehlt ihnen etwa jeglicher Bezug zur Geschichte der Wirtschaftswissenschaften selbst; ebenso ist ihnen eine explizite Thematisierung der Voraussetzungen ökonomischen Denkens fremd. Hier muss genauer erforscht werden, ob und ggf. wie sich auf diese Weise ökonomische Vorstellungsbilder tatsächlich im Sinne von Lippmann unsichtbar zwischen den Menschen und seine Umwelt schieben. Lernen Menschen, in diesen Bildern zu denken, nicht aber, über sie zu reflektieren?

---

### Bildung für ökonomische Mündigkeit

---

Es ist die eine Frage, wie sich die Wirkungsweisen ökonomischer Standardlehre im Kontext von Strategien zur Beeinflussung der »öffentlichen Meinung« besser erforschen und auf dieser Grundlage kritisieren lassen. Die andere – und vielleicht wichtigere – Frage ist, wie ein wirklicher Gegenentwurf zu einer ökonomischen Lehre für Marktgläubigkeit aussehen kann. Hierfür möchte ich an dieser Stelle lediglich eine Stoßrichtung aufzeigen. Diese ist gewiss nicht neu; sie lässt sich vielmehr beziehen auf das, was

sich als Humboldt'sches Bildungsideal grob umreißen lässt (vgl. Graupe & Schwaetzer, 2015). Auch steht sie in engem Zusammenhang etwa mit Forderungen nach Formen sozioökonomischer Bildung (vgl. Fischer & Zurstrassen, 2014).

Im Kern geht es darum, Freiräume für konkrete Erfahrungsbezüge, Perspektivvielfalt und die Befähigung zur Selbstreflexion in der ökonomischen Lehre zu schaffen. Interessanterweise lassen sich bei Hayek selbst wesentliche Ansatzpunkte für einen solchen Vorstoß finden, die im deutlichen Gegensatz zur bloßen Erziehung von Menschen zu »second-hand dealer in ideas« stehen. Hayek nennt diese die Befähigung zum »originären Denker« (*original thinker*) und zum »Gelehrten oder Experten auf einem bestimmten Feld des Denkens« (Hayek, 1949, S. 10). Der originäre Denker verfügt über die Fähigkeit, die Voraussetzungen seiner Überlegungen und Meinungen zu reflektieren und damit jene Unreflektiertheit, wie sie das Markenzeichen des Hayek'schen Intellektuellen ist, aufzuheben oder doch zumindest zu verringern. Er vermag geltende Stereotype ins Licht des kritischen Urteils zu rücken und zu erkennen, dass diese keineswegs alternativlos sind. Wie Lippmann bemerkt, kann gerade die Bildung Menschen zu einem solch originären Denken befähigen. Denn diese kann ihn »scharfsinnig darauf aufmerksam machen, wie vorgefasste Meinungen uns über die Welt informieren, bevor wir sie sehen, und wir die meisten Dinge imaginieren, bevor wir sie erfahren haben« (Lippmann, 1922, S. 65). Sie kann ihm helfen zu erkennen, dass Stereotypen niemals die Qualität von unumstößlichen Wahrheiten besitzen:

*»Menschen sind oftmals bereit zu akzeptieren, dass es ‚zwei Seiten‘ einer Frage gibt, aber sie glauben einfach nicht, dass es zwei Seiten dessen geben könnte, was sie als ‚Tatsache‘ ansehen. Und sie werden es solange nicht glauben, bis sie nach einer langjährigen kritischen Bildung sich vollständig darüber bewusst sind, wie ihre*

*Auffassung sozialer Tatsachen von anderen geprägt (second-hand) wurde und zugleich subjektiv ist« (Lippmann, 1922, S. 90).*

Eine aufgeklärte ökonomische Lehre sollte also etwa ein Geschichtsbewusstsein vermitteln, das ausdrücklich die Entstehung von Stereotypen selbst in den Blick nimmt. Denn dies befähigt dazu, »zu wissen, welches Märchen, welches Schulbuch, welche Tradition, welcher Roman, welches Theaterstück oder welche Redewendung eine bestimmte vorgefasste Meinung in diesen und eine alternative in einen anderen Geist eingepflanzt hat« (ebd., S. 66).

Wenden wir uns dem zweiten Ansatzpunkt Hayeks zu, der Befähigung zum Experten auf einem bestimmten Feld des Denkens. Kurz gesagt, ist dessen Kennzeichen genau jene Verantwortung für reale Zusammenhänge und jenes Wissen um konkrete Dinge, die dem »second-hand dealer in ideas« fehlen. Der Experte entwickelt seine Erkenntnisse und Einsichten unmittelbar an Fragestellungen des Lebens. Er urteilt nicht unbewusst auf der Grundlage vorgefertigter Vorstellungsbilder über Menschen und Situationen, sondern formt seine eigene Meinung im direkten Umgang mit diesen Menschen und Situationen. Somit vermag er die kognitive Barriere, welche die ökonomischen Scheinwelten zwischen ihm und seinen Erfahrungen zu errichten versuchen, einzureißen und sich selbst und die Welt in einen fruchtbaren, die Wahrnehmung stets verändernden Austausch zu bringen.

Ökonomische Bildung kann zu einer solchen Form der Mündigkeit befähigen, indem sie explizit Bezüge zur Lebenswirklichkeit der Lernenden herstellt, ohne die Wahrnehmung dieser Wirklichkeit in vorgegebene Modelle zu pressen. Hierfür braucht es nicht zuletzt die Vermittlung einer expliziten Methodenvielfalt, damit die Welt immer neu aus unterschiedlichen Perspektiven erscheinen und der Mensch sich so

ein der Situation angemessenes Weltverständnis immer wieder neu bilden kann.

### Schlussbemerkung

Gewiss bedürfen meine rudimentären Bemerkungen zu einer »Bildung für ökonomische Mündigkeit« genauerer Ausarbeitungen. Doch sollte zumindest deutlich geworden sein, dass die Anliegen einer aufgeklärten Bildung zur Mündigkeit denen einer Bildung für Marktgläubigkeit diametral entgegengesetzt sind. Wer Selbstreflexion, Realitätsbezug, Kontroversität und Methodenvielfalt fordert (und praktisch in der ökonomischen Bildung umsetzt), will nicht einfach marktliberale Stereotype durch andere ersetzen. Vielmehr untergräbt er aktiv die Voraussetzungen des von marktradikalen Think Tanks propagierten *war of ideas*. Denn er erteilt der Manipulation des menschlichen Geistes selbst eine Absage, um an dessen Stelle die Befähigung zur freien und bewussten Reflexion in konkreten sozialen Erfahrungsbezügen zu setzen. Hayek und Lippmann kannten noch diese Alternative zu manipulativen Formen der Bildung. Doch in Sachen Wirtschaftsbildung propagieren die Think Tanks, die sie schufen, allein eine ökonomische Lehre für Marktgläubigkeit.

Damit sich in der ökonomischen Bildung etwas ändert, sollten wir zumindest ein Geschichtsbewusstsein pflegen und entwickeln, das die Ziele und Mittel der ökonomischen Standardlehre selbst thematisiert. Die Erwachsenenbildung kann hierbei eine wichtige Rolle spielen. Da Institutionen in diesem Bereich gerade erst Formen und Inhalte ökonomischer Bildung entwickeln, können sie Spielräume für reflexiven, kritischen und erfahrungsbezogenen Unterricht schaffen, die aufgrund der fortschreitenden Standardisierung und Ökonomisierung der Bildung an Schulen und Hochschulen momentan kaum mehr existieren.

### Literatur

- Becker, G. S. (1990). *The Economic Approach to Human Behavior*. Chicago: Chicago University Press.
- Bernays, E. (1928). *Propaganda*. New York: H. Liveright (Reprint by Ig Publishing, New York, 2005).
- Bernays, E. (1961). *Cristallizing Public Opinion*. New York: Liveright Publishing Corporation.
- Blundell, J. (2015). *Waging the War of Ideas* (4. Aufl.). London: The Institute of Economic Affairs.
- Fischer, A. & Zurstrassen, B. (Hrsg.) (2014). *Sozioökonomische Bildung*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Graupe, S. (2015). Ökonomische Bildung. In M. Spieker (Hrsg.). *Ökonomische Bildung – Zwischen Pluralismus und Lobbyismus*. Tutzinger Schriften zur Politischen Bildung, Band 8 (S. 43–68). Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- Graupe S. & Schwaetzer, H. (Hrsg.) (2015). *Bildung gestalten. Akademische Aufgaben der Gegenwart*. Coincidentia. Beiheft 5. Münster: Aschendorff Verlag.
- Hayek, F. A. (1949): *The Intellectuals and Socialism* (Reprint by Kessinger Publishing, Whitefish, 2010).
- Hayek, F. A. (1980). *Recht, Gesetzgebung und Freiheit*. Band 1. München: Moderne Industrie.
- Hedtke, R. (2011). *Konzepte ökonomischer Bildung*. Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- Keynes, J. M. (1936). *The general theory of employment, interest and money*. New York: Harcourt, Brace & World (Reprint by Prometheus Books, New York, 1997).
- Lippmann, W. (1922). *Public Opinion*. London: Allen & Unwin.
- Mankiw, N. G. (2001). *Principles of Economics*. Fort Worth: Dryden Press.
- Ötsch, W. O. & Kapeller, J. (2010). Perpetuating the Failure: Economic Education and the Current Crisis. *Journal of Social Science Education, Volume 9* (2), 16–25.
- Reardon, J. (2012). A radical reformation of economics education: educating real world economists. *Real world economics review* 62, 2–19.
- Samuelson, P. A. & Nordhaus, W. D. (2005). *Economics* (17. Aufl.). New York City: McGraw-Hill.
- Siegfried, J. & Krueger, A. (2010). *Voluntary National Content Standards in Economics* (2. Aufl.). New York: Council for Economic Education.
- Williams, W. E. (2015). *Foreword to the 3rd Edition*. J. Blundell. *Waging the War of Ideas* (4. Aufl.). London: The Institute of Economic Affairs.

### Abstract

Zunehmend wird die ökonomische Standardbildung für ihre Weltfremdheit, Einseitigkeit und Unreflektiertheit kritisiert. Die Autorin fragt nach den möglichen Wirkungen und gesellschaftlichen Bedeutungen dieses kritisierten Zustandes: *Vermag er einer blinden Marktgläubigkeit Vorschub zu leisten, die selbst wiederum als wesentlich für die öffentliche Meinungsbildung in den letzten Jahrzehnten anzusehen ist? Welche Kriterien spielen hierfür eine Rolle? Der Artikel geht diesen Fragen nach, indem er in historischer Perspektive wesentliche Zusammenhänge zwischen Strategien der Beeinflussung der »öffentlichen Meinung« einerseits sowie der Wissenschaft und Lehre andererseits herausarbeitet, wie sie am Neoliberalismus und seinen Protagonisten Walter Lippmann und Friedrich A. Hayek beobachtet werden können. Zudem wird eine Skizze einer grundlegend alternativen Bildungsform, einer Bildung für ökonomische Mündigkeit, entworfen.*



Dr. Silja Graupe ist Professorin für Ökonomie und Philosophie sowie Vizepräsidentin der Cusanus Hochschule in Bernkastel-Kues.

Kontakt: silja.graube@cusanus-hochschule.de

## Ein Gespräch über ökonomische Bildung, Kapitalismus und das gute Leben

# »ICH MÖCHTE DEN MENSCHEN EINEN RAUM ZUM NACHDENKEN BIETEN.«

**DIE:** Die Frankfurter Volkshochschule plant ein neues Angebot, eine Themennacht, die sich mit ökonomischen Fragen beschäftigt. Was hat es damit auf sich?

**Claudi:** Wir planen diese Themennacht für Februar 2016. Sie stellt den Auftakt einer neuen Angebotsreihe dar. Wir nennen sie »Freifläche – Platz für Gedanken« mit einem sich jeweils ändernden Untertitel. Der Untertitel der ersten Themennacht lautet »Macht uns die Ökonomisierung des Lebens ärmer?«. Wir bemühen uns um Fragestellungen, die ein bisschen provozieren, damit das Ganze auch spannend ist und neugierig macht.

**DIE:** Wie sieht denn ein solche Themennacht aus?

**Claudi:** Die Themennächte haben eine einheitliche Struktur und finden immer von 18 bis 22 Uhr statt. Wir beginnen mit einem Hauptvortrag und setzen die Veranstaltung mit einem Mittelblock von sechs Tischgesprächen fort. Davon laufen immer drei parallel, so dass man, wenn man will, zwei Diskussionsrunden besuchen kann. Der Abend endet mit einem zweiten Hauptvortrag.

**DIE:** Und was sind die Inhalte der Auftaktveranstaltung?

**Claudi:** Mit dem Ende des Sozialismus in der DDR und in Osteuropa schien sich die kapitalistische Marktwirtschaft als das beste Wirtschafts- und Gesellschaftssystem endgültig durchgesetzt zu haben. Westeuropa und Nordamerika galten mit ihrer hohen Produktivkraft und ihrer politischen Stabilität als alternativlos. Inzwischen mehren sich jedoch Stimmen, die das in Frage stellen. Es wächst die Skepsis, ob dies auch ökologisch nachhaltig weitergehen kann. Und der moderne Mensch



Foto: Privat

Finanzkrise, Kapitalismus, Neoliberalismus ... Schlagworte aus einem Themenfeld, das für den Laien mitunter schwer zugänglich ist. Wie ökonomische Themen so aufbereitet werden, dass sie gleichermaßen verständlich, lebensweltnah und spannend sind, erfuhrt **Theresa Maas**, Redakteurin der DIE Zeitschrift, im Gespräch mit **Miriam Claudt**, Programmplanerin im Bereich Kunst und Kultur und Studium Generale an der Volkshochschule Frankfurt am Main.

wirkt überfordert durch Leistungs-, Konkurrenz- und Zeitdruck. Es scheint, als hätte der Kapitalismus seinen Einfluss auf Umwelt und Gesellschaft ausgeweitet. Aber ist dies gut für uns alle? Das fragen wir uns an diesem Abend.

**DIE:** Was für einen fachlichen Hintergrund haben die Referenten?

**Claudi:** Unsere Referentinnen und Referenten befassen sich aus unterschiedlichen Blickwinkeln mit Ökonomie. Den ersten Hauptvortrag wird Ulrike

Herrmann, Wirtschaftsredakteurin der taz, halten. Sie stellt ihr neues Buch über den Sieg des Kapitals vor, in dem sie sich mit der Entstehungsgeschichte des Kapitalismus befasst.

Im Anschluss daran bitten wir unsere Referentinnen und Referenten, bei den Tischgesprächen zu einem Thema vorzutragen, das ihnen von der eigenen Auffassung her nicht nahe steht, so dass sie sich neu eindenken müssen. So hoffen wir, eine gewisse Spannung in die Diskussionen hineinzubringen und nicht immer dieselben reflexhaften Antworten hervorzurufen. Wir haben z.B. Dr. Jürgen Behre eingeladen. Er ist ein Vertreter der kritischen Philosophie und marxistisch orientierter Ökonom, der über John M. Keynes und dessen Thesen zur antizyklischen Nachfragepolitik des Staates referiert. Gunter Quaisser, Ökonom und Dozent an der europäischen Akademie der Arbeit, wird unter neoliberalen Fokus nach Krisenphänomenen und ihrer Bewältigung fragen. Dr. Mario Bogisch ist von Haus aus Staatsrechtler und arbeitet bei einem großen Frankfurter Bankinstitut. Ihn haben wir gebeten, sich mit den Bedingungen eines guten Lebens zu befassen. Hierbei wird es allgemeiner um Materialismus und Konsum gehen.

**DIE:** Und gab es für diese spezielle Themennacht einen konkreten Anlass?

**Claudi:** Wir haben durch die Kooperation mit dem Funkkolleg des Hessischen Rundfunks gemerkt, dass es ein großes Bedürfnis nach Information im gesellschaftspolitischen Bereich gibt, auch wenn Veranstaltungen der politischen Bildung bei uns und allgemein bei Volkshochschulen eher mäßig besucht sind. Das aktuelle Funkkolleg befasst sich sehr umfassend mit wirt-

schaftlichen Fragen. Das haben wir zum Anlass genommen, uns mit einer Begleitveranstaltung einzubringen. Ich habe ohnehin den Eindruck, dass die Erwachsenenbildung zunehmend darüber nachdenkt, wie man politische Themen vermehrt und attraktiv in die Angebotspalette aufnehmen kann. Ökonomische Bildung ist ein Teilbereich davon.

**DIE:** *Richtet sich die Themennacht an ein spezielles Publikum?*

**Claudi:** Wir sprechen mehrheitlich unsere bisherigen Teilnehmenden an, aber hoffen mit diesem Sonderformat natürlich auch Menschen zu erreichen, die sich bislang weniger für politische Themen interessieren. Über die Zusammenarbeit mit dem HR erweitern wir zudem die Möglichkeit, auf unsere Veranstaltung aufmerksam zu machen.

**DIE:** *Und was ist das Ziel dieser Themennacht?*

**Claudi:** Ich wünsche mir, dass wir mit unserer Veranstaltung Anlass zum Nachdenken geben, dass wir einen Raum bieten können, in dem das ökonomisch-gesellschaftliche System und seine vermeintliche Alternativlosigkeit kritisch hinterfragt werden können. Das menschliche Leben hat fernab von Konsum, Besitz und materialistischen Grundvorstellungen viele Facetten und eine große Tiefe. Der Kapitalismus dringt inzwischen jedoch bis in die intimsten und privatesten Winkel unseres Lebens vor, und man spürt das zum Teil schon gar nicht mehr.

**DIE:** *Das heißt, Sie nehmen die Durchdringung von immer mehr Lebensbereichen durch Nutzenerwägungen und Konsumstreben schon als Bedrohung für das »gute Leben« wahr?*

**Claudi:** Bedrohlich vielleicht nicht, aber zumindest als etwas, worüber man nachdenken sollte. Das tun wir bei uns an der VHS zum Beispiel auch bei den Themenschwerpunkten des Studium Generale. Wir haben uns in den letzten beiden Semestern mit Liebe und Sexualität befasst. Auch bei diesen

vermeintlich so intimen Themen merkt man schnell, wie kommerzialisiert sie inzwischen sind. Man wird zum Beispiel laufend mit Werbung konfrontiert, die erotisiert ist und die das Materielle und den Konsum an das Intime bindet. Man stößt sich nur kaum mehr daran, weil es allgegenwärtig ist. Insofern scheint mir eine kritische Haltung angebracht. Das ist es auch, was meine Arbeit an der VHS für mich so wichtig macht: dass man eben nicht einfach mit dem Strom schwimmt, sondern anfängt, kritisch zu reflektieren, wie unsere Gesellschaft ist und wie sie sein könnte.

**DIE:** *Fühlt sich die Volkshochschule Frankfurt wegen der lokalen Prägung der Stadt als Finanz- und Börsenstandort in besonderer Weise zu ökonomischer oder politischer Bildung verpflichtet?*

**Claudi:** Nein, das spielt für uns keine besondere Rolle. Wir leiten unsere inhaltlichen Ziele nicht aus der finanzwirtschaftlichen Prägung der Stadt ab.

**DIE:** *Wie sieht denn das Spektrum ökonomischer Bildung an der VHS Frankfurt aus, abgesehen von der geplanten Themennacht?*

**Claudi:** »Ökonomische Bildung« verwenden wir an der VHS Frankfurt nicht als eigenständigen Begriff. Für uns ist sie Teil der politischen Bildung. Sie ist ein Querschnittsthema, das nicht einem bestimmten Fachbereich zugeordnet wird, sondern in verschiedene Programmbereiche fällt, zum Beispiel in den Bereich »Politik, Gesellschaft, Recht« oder ins Studium Generale, das ich betreue.

**DIE:** *Gibt es denn eine programmreichsübergreifende Planung zu Angeboten aus dem ökonomischen bzw. politischen Bereich?*

**Claudi:** Wir sind seit zwei Semestern dabei, den Bereich Politische Bildung, und damit auch ökonomische Themen, stärker unter den planenden Kolleginnen und Kollegen zu vernetzen. Das macht auch Sinn, denn die Frankfurter VHS ist groß und man kriegt nicht

immer mit, was im Einzelnen an politischen Bildungsangeboten geplant wird.

**DIE:** *Das heißt, Sie sehen schon den Bedarf, das Angebot in dieser Richtung auszubauen?*

**Claudi:** Ja, vor allem im Anschluss an die Finanzkrise gab es einen immensen Wissensbedarf. Wir haben die großen gesellschaftlichen und politischen Entwicklungen und Krisen aufgegriffen. Daraus haben sich dann Veranstaltungen ergeben. Ich werde auch jetzt noch von Teilnehmenden aus dem Studium Generale darauf angesprochen. Das Thema ist also noch nicht erledigt.

**DIE:** *Gibt es denn auch Veranstaltungen im Bereich der ökonomischen Bildung, die durch persönliche Anlässe hervorgerufen werden?*

**Claudi:** Nein, das gibt es bei uns meines Wissens nicht. Ich persönlich finde nicht, dass wir als Volkshochschule dazu in der Lage sind, Menschen in Finanznot zu beraten und zu begleiten. Dafür gibt es Beratungsstellen. Und für den Umgang mit bestimmten Bankprodukten sehe ich eher die Verbraucherberatung angesprochen.

**DIE:** *Wie bewerten Sie vor diesem Hintergrund Kooperationen mit Akteuren aus der privaten (Finanz-)Wirtschaft, z.B. Sparkassen?*

**Claudi:** Ich kann mir nicht vorstellen, mit Sparkassen oder anderen Finanzinstituten zusammenzuarbeiten. Im Rahmen einer Kooperation mit solchen privaten Anbietern halte ich eine objektive oder neutrale Behandlung solcher Themen für kaum möglich. Das ist meiner Meinung nach nicht mit unserem Bildungsauftrag zu vereinbaren: Was Volkshochschulen tun können, ist, Themen und Fragen von allgemeiner politischer Relevanz aufzuwerfen und Interessierten einen Raum zu geben, wo man sie diskutieren und sich eine eigene Meinung bilden kann.

**DIE:** *Frau Claudia, ich danke Ihnen für das Gespräch!*

## Facetten von Beratung und ökonomischer Bildung in der Praxis aus Sicht der Einkommens- und Budgetberatung Rostock – eibe e.V.

Das Thema Ökonomische Bildung erlangt endlich zunehmende Beachtung innerhalb der Erwachsenenbildung. Wissenschaftler verschiedener Fachgebiete, Bildungseinrichtungen und Arbeitgeberverbände sowie die Schuldnerberatung fordern schon lange, diesem Thema mehr Aufmerksamkeit zu widmen. Unabhängig davon, dass die Begriffe »ökonomische Bildung«, »allgemeine Finanzkompetenz« und »Financial Literacy« noch nicht abschließend und eindeutig definiert sind, musste in der praktischen Beratungs- und Bildungsarbeit auf Nachfragen zur ökonomischen Bildung reagiert werden.

Die Einkommens- und Budgetberatung Rostock – eibe e.V. verfolgt seit ihrer Gründung im Jahr 1995 einen ganzheitlichen Ansatz der Beratung privater Haushalte. In der präventiv-wirtschaftlichen Beratungstätigkeit zeigte sich ein erheblicher Bedarf an ökonomischer Bildung. Eine entsprechende Angebotserweiterung durch den Aufbau des Bildungsbereiches führte zu Themen wie »Haushaltsmanagement« und »Erste eigene Bude« (vgl. Sobkowiak, 1999). Die Bildungsveranstaltungen der eibe starteten im Jahre 1995 und werden seit 2008 jährlich von fast 2.000 Teilnehmenden besucht.

---

»Unsere Gesellschaft verlangt einen mündigen Verbraucher.«

---

Im Verlauf der letzten Jahrzehnte haben sich der Bedarf, die Inhalte und die Zielgruppen der präventiv-wirtschaftlichen Beratung und ökonomischen Bildung verändert. Die Notwendigkeit ökonomischer Bildung – ob als Veranstaltung oder im Rahmen von Beratung – resultiert nicht mehr nur aus einer Defizitsituation und mangelnder Kompetenz von Haushalten bzw. deren Mitgliedern, sondern aus aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungen. Es ist somit nicht

mehr nur der »bildungsferne Mensch«, der Grundkenntnisse und -kompetenzen des individuellen Wirtschaftens benötigt, um sich in der Gesellschaft und in der globalisierten Welt zurechtzufinden. Jeder Mensch benötigt für einen erfolgreichen Umgang mit dem eigenen Budget umfassende Grundkenntnisse und -kompetenzen aus dem Bereich der ökonomischen Bildung und finanziellen Allgemeinbildung. Ökonomische Bildung ist heute ein eigenständiger Bereich der Grundbildung wie Lesen, Schreiben und Rechnen. Unsere Gesellschaft verlangt einen Verbraucher, der in der Lage ist, Präferenzen zu bilden, Möglichkeiten seines Handelns zu bewerten und eigene Entscheidungen zu treffen. Die Anforderungen an den Einzelnen und die Familien sind in den letzten Jahren wesentlich umfangreicher geworden. Zu den neuen Aufgaben gehören u.a. erhöhte Aufwendungen für Vorsorgeleistungen in Bereichen wie Gesundheit, Bildung, Familie und Alter. Die Vielfalt der Familienstrukturen (z.B. Unterhalts- und Umgangsrecht) sowie die Veränderungen in der Arbeitswelt erfordern nicht nur finanziell, sondern auch organisatorisch und vor allem emotional neue Lösungen. Gleichzeitig haben sich die Spielräume im Haushaltsbudget durch einen Anstieg der festen Ausgabenanteile verringert. Zum einen sind die klassischen festen Kosten des Haushaltes (Miete, Energie usw.) gestiegen, zum anderen sind neue Bereiche zu einem nicht unerheblichen Bestandteil des Budgets geworden, wie z.B. Kommunikationsausgaben, Ausgaben für Mediennutzung und mobile Medien.

Demzufolge konzentrieren sich die Beratungen der eibe gegenwärtig primär auf mittelfristige Planungsanfragen zu Transferleistungen sowie zur Budgetplanung und -einteilung bei familiären Veränderungen (Familienzuwachs, Elternzeit, Ausbildung, Trennung usw.).

In unserer Beratungsstelle hat sich der Anteil langfristiger Finanzierungsanfragen (Hausfinanzierungen) in den letzten zehn Jahren verringert.

Für die Beratung bieten die eingesetzten Referenzbudgets (vgl. Preuß, 2013) dem Ratsuchenden Möglichkeiten der Orientierung, der kritischen Selbstkontrolle und Selbstreflexion des eigenen Ausgabeverhaltens. Diese Referenzbudgets sind »Referenzdaten für Haushaltsbudgets (und) bieten wissenschaftlich fundierte Vergleichsgrößen zur Beurteilung der Lebenshaltungskosten in einzelnen Haushalten. Sie geben Haushalten Orientierung, um individuelle Richtlinien für den eigenen Haushalt zu finden. (...) (Sie) sind aber nicht als Normgrößen zu verstehen. Sie stellen keine Vorschriften für richtiges Handeln dar« (ebd., S. 9). Die dafür zugrunde gelegten Daten entsprechen der Einkommens- und Verbraucherstichprobe (EVS) aus dem Jahre 2008.

---

»Alle Haushalte brauchen eine wertungsfreie Budgetberatung.«

---

Neben den oben benannten erweiterten Aufgaben des Einzelnen und der Familien (Haushalte) treten Familien und deren Mitglieder z.B. durch die regelmäßige Nutzung von An- und Verkaufsplattformen, das Einstellen eigener Produkte ins Internet als aktiv Beteiligte am Markt auf. Parallel dazu verbreiten sich bargeldlose Bezahlungssysteme wie z.B. Kartenzahlungen, kontaktlose Bezahlungssysteme und NFC-Chips. Die Entscheidung über die Nutzung der neuen Möglichkeiten und das Eingehen von Risiken bleibt letztlich bei jedem Einzelnen.

Bedingt durch diese neuen Herausforderungen brauchen aus Sicht der eibe alle Haushalte eine wertungsfreie Budgetberatung, und zwar unabhängig von ihrem Einkommens- und Bildungsniveau in allen Daseinsphasen. Im Rahmen

der Beratung erhalten die Ratsuchenden die Möglichkeit, mit ihrem Berater ihre Bedarfe zu erkennen, zu benennen, abzustecken und zu erörtern. Die Motivation zur Aufnahme der in diesen Gesprächen vermittelten Inhalte ist, bedingt durch das persönliche Interesse und den eigenen Nutzen für die Ratsuchenden, sehr hoch, so dass es sich hier aus unserer Sicht nicht nur um Beratungsangebote, sondern auch um eine Gelegenheit informellen Lernens handelt. Das Niveau der Beratung orientiert sich am Bildungsstand, an den Fähigkeiten, Interessen und Werten sowie dem Einkommensniveau des Ratsuchenden und fördert die Entwicklung von finanzieller Alltagskompetenz. Der Beratungsfokus liegt damit auf der Einbeziehung und Berücksichtigung vieler Facetten.

---

»In der Beratung findet  
ökonomisches Lernen statt.«

---

Den praktischen Erfordernissen folgend, findet ökonomisches Lernen individuell in der Beratung und in Veranstaltungen – bezogen auf die aktuelle Interessenlage der Teilnehmenden – statt. Die Erfahrungen bei der Vermittlung präventiv-wirtschaftlicher Bildung in den letzten 20 Jahren haben gezeigt, dass die Inhalte nicht nur in einem Wissensgebiet anzusiedeln sind. Die Komplexität und die Schnelllebigkeit von Informationen und Inhalten machen es selbst für gut ausgebildete Beratende bzw. Lehrende schwer, in der erforderlichen Breite auf dem aktuellen Stand zu bleiben. Eine interdisziplinäre Zusammensetzung der Teams ist somit eine unverzichtbare Voraussetzung für die ökonomische Bildung.

In den präventiv-wirtschaftlichen Veranstaltungen bekommt der Lernende einen Überblick und Grundlagenkenntnisse unter Berücksichtigung seiner Interessenlage, so dass er, wenn erforderlich, selbstständig nach weiteren Informationen und Unterstützungsangeboten suchen kann. Da gegenwärtig

Informationen außerhalb des Grundwissens schnell veralten, werden Eigeninitiative, Flexibilität, Denkbeweglichkeit und die Kenntnis und Nutzung von Unterstützungssystemen wichtiger. Die Vermittlung von präventiv-wirtschaftlicher Bildung erfordert grundsätzlich positive Ansätze und Betrachtungsweisen zum Umgang mit Geld. Der Gedanke des Mangels an Geld oder der permanenten Bedürftigkeit verhindert die Bereitschaft zur Beschäftigung mit dem eigenen Geld und reduziert das Interesse der Lernenden. Die Themen positiv und ansprechend zu formulieren, ist die Eintrittskarte für die Lernenden. Anonymisierte Beispielfälle aus der Beratung haben sich als Lernmatrix ebenso bewährt wie der unbedingt wertungsfreie Umgang mit den Ansichten der Lernenden. Ihr Interesse zu wecken, sie zu motivieren, sich mit dem Thema allgemein und individuell zu beschäftigen, setzt bei den Lehrenden sowohl inhaltlich als auch methodisch ein hohes Maß an Beweglichkeit voraus. Idealerweise hat der Lehrende ein solides, breit aufgestelltes inhaltliches Wissen, verbunden mit umfangreicher Methodenkenntnis, so dass er auf Fragen der Lernenden flexibel eingehen kann. Die Schaffung von risikofreien Trainingsmöglichkeiten in analogen oder digitalen Übungssequenzen fördert die Handlungsfähigkeit, z.B. wenn Jugendliche beim Wirtschaftsspiel der eibe feststellen, wie schnell das Lehrlingsgeld ausgegeben ist.

Obwohl gegenwärtig häufig Menschen in prekären Lebenslagen oder mit einem niedrigen Bildungsniveau im Fokus der ökonomischen Bildung stehen, darf nicht vergessen werden, dass der Bedarf bei allen anderen auch vorhanden ist. Lebenswünsche und den eigenen Umgang mit Geld bewusst wahrnehmen, mittel- und langfristige Beschäftigung mit den eigenen Ressourcen, Budgetplanung und Kontrolle sind wesentliche Voraussetzungen, um als selbstbewusster Verbraucher zu agieren. Entscheidend ist die Anpassung der Inhalte und Methoden sowie

der zu entwickelnden Instrumente an die Lernenden. Das Spektrum kann z.B. von Tablets über Smartphones bis hin zu Briefumschlägen zum Geldeinteilen reichen.

---

Fazit

---

Bildungs- und Beratungsangebote im Bereich ökonomische Bildung müssen alle Erwachsenen im Blick haben und erreichen, in Hinblick sowohl auf deren finanzielle Möglichkeiten als auch deren Fähigkeiten, z.B. Überschlagsrechnen, Schreiben, Lesen usw. Präventiv-wirtschaftliche Beratung und ökonomische Bildung müssen für die Lernenden lebensnahe individuelle Instrumente zum Erlernen des Umgangs mit Geld entwickeln. Das erfordert neue Methoden der Vermittlung und ein breites inhaltliches Spektrum ökonomischer Bildung. Der Orientierungspunkt bei der Erarbeitung passender Angebote ökonomischer Bildung und Beratung bzw. die dafür erforderlichen Inhalte, Ansätze und Methoden ist immer der Nutzen für die Lernenden. Notwendig sind sowohl niederschwellige Angebote als auch Angebote für Teilnehmende, die bereits über differenzierte Kenntnisse verfügen.

Die ökonomische Bildung und Beratung bedarf somit einer Vielfalt von Ansätzen, Instrumenten und Facetten und ist eng verbunden mit der gesellschaftlichen Entwicklung.

#### Literatur

Preuße, H. (2013). *Referenzdaten für Haushaltsbudgets*. Osnabrück: DGH.

Sobkowiak, B. (1999). Neue Modelle – Einkommens- und Budgetberatung für Familien. In DRK & AgV (Hrsg.), *Schuldenreport 1999, Kredite der privaten Haushalte in Deutschland* (S. 106–114). Baden-Baden.

Dr. Bettina Sobkowiak/eibe e.V.

## »Unabhängig. Kompetent. Praxisnah.« Ökonomische Grundbildung im Ratgeberprogramm der Verbraucherzentralen

Mit den Broschüren »Gärtnern ohne Gift« und »Giftdepot Mülleimer« begann 1982 der Verkauf kostenpflichtiger Publikationen der Verbraucherzentralen. Aus diesen Anfängen hat sich ein umfangreiches Verlagsprogramm entwickelt, ein Ratgeberangebot von rund 100 aktuellen Buchtiteln, die unter dem Claim »Unabhängig. Kompetent. Praxisnah.« verkauft werden. Welcher Stellenwert kommt den Ratgebern im Informationsangebot der Verbraucherzentralen zu? Welche Aspekte ökonomischer Grundbildung werden in ihnen thematisiert? Und wie wirkt sich die Konkurrenz digitaler Informationsangebote auf die gedruckten Ratgeber aus?

### Die Ratgeber der Verbraucherzentralen auf dem Buchmarkt

Der Arbeitskreis Ratgeberverlage (AkR) definiert Ratgeber als Bücher, die handlungs- und nutzenorientierte Themen für den privaten Bereich aufbereiten und dabei möglichst praxisnah und konkret Informationen zu allen Bereichen des Lebens vermitteln. Ratgeber bildeten in den letzten Jahren jeweils das dritt wichtigste Segment im Buchhandel und erreichten 2014 einen Umsatzanteil von 14,9 Prozent, nach der Belletristik mit 32,4 und den Kinder- und Jugendbüchern mit 15,8 Prozent (vgl. Börsenverein, 2015, S. 14f.). Ratgeberpublikationen sind ein wichtiger Baustein im Informationsangebot der Verbraucherzentralen und dabei Teil ihres satzungsgemäßen Auftrags, »die Allgemeinheit und Einzelpersonen durch Beratung, Bildung und Information über alle die Verbraucher/-innen und ihre Haushalte betreffenden Themen zu unterstützen« (Verbraucherzentrale NRW, 2010, 2.2b). Das Ratgeberprogramm

der Verbraucherzentralen wird – mit Ausnahme einiger weniger Titel – von der Verbraucherzentrale NRW produziert, die denn auch in ihrem Leitbild formuliert: »Wir informieren in Büchern und anderen Publikationen in verständlicher Sprache zu wichtigen Fragen des Verbraucheralltags. Unsere Publikationen sind fachlich fundiert und praxisnah, weil wir unsere Erfahrungen aus der Beratung und der Interessenvertretung einbringen« (Verbraucherzentrale NRW, 2011). Die Herausgabe von Ratgebern wird als Querschnittsaufgabe auf Bundesebene wahrgenommen; das bedeutet auch, dass die Bücher über das bundesweite Beratungsstellennetz der Verbraucherzentralen vertrieben werden.

Über 90 gedruckte Ratgeber bilden das aktuelle Buchprogramm der Verbraucherzentralen, von der Hälfte der Titel werden auch E-Books vorgehalten. Im Jahr 2014 wurden von der Verbraucherzentrale NRW rund 160.000 Bücher verkauft, hinzu kamen noch einmal etwa 3.500 verkaufte E-Books. Die Themenbereiche Bauen und Wohnen, Recht und Finanzen sowie eine eigene Rechtsreihe, die bis ins Jahr 2014 zusammen mit dem Südwestrundfunk als Begleitbücher zum »ARD-

Ratgeber Recht« herausgegeben wurde, bilden die drei wichtigsten Säulen des Ratgeberprogramms. Kleinere Programmsegmente machen die Ratgeber zu den Themenbereichen Gesundheit und Pflege sowie Ernährung und Familie aus. Mit Verkaufspreisen zwischen 8,90 € und 19,90 € für ihre einzelnen Ratgeber erwirtschaftete die Verbraucherzentrale NRW im Jahr 2014 einen Umsatz von etwa 1,5 Millionen Euro.

### Ratgeber und ökonomische Bildung

Aus dem Gesamtangebot stellen etwa zehn Titel Basiswissen für die Bewältigung von relevanten ökonomisch geprägten Alltagssituationen bereit, für Situationen also, die einen Umgang mit Ressourcen, d.h. Einkommen oder Gütern, erfordern. Den Begriff einer so definierten ökonomischen (Grund-) Bildung thematisieren die Ratgeber selbst zwar nicht; das Konzept wird aber implizit vor allem dort verfolgt, wo speziell Zielgruppen mit geringem Einkommen oder Haushalte mit Schuldenproblematik angesprochen werden. Die folgenden Beispiele illustrieren das: Unter den Titeln »Kleine Beträge clever

anlegen« und »Altersvorsorge mit wenig Geld« informieren zwei Ratgeber vor allem Haushalte mit kleinem Budget darüber, wie mit relativ geringen Geldbeträgen längerfristig Kapital für Anschaffungen gebildet bzw. ein kleines finanzielles Polster für den Ruhestand aufgebaut werden kann.

Zwei andere Titel der Verbraucherzentrale, »Clever studieren – mit der richtigen Finanzierung« und »Endlich erwachsen!«, wenden sich vor allem an



Das Ratgeberangebot in einer Beratungsstelle der Verbraucherzentrale

Foto: Verbraucherzentrale NRW



Foto: Verbraucherzentrale NRW

**Ansichtsexemplar:** Dieser Ratgeber existiert seit 2002, mittlerweile in der 6. Auflage.

die Zielgruppe der 18- bis 25-Jährigen in Ausbildung und Studium. Die Bücher klären über die häufig unsichere und komplexe Finanzierungs- und Versicherungssituation in dieser Übergangsphase auf. Gerade auch eine jüngere Zielgruppe soll der Ratgeber »Berufsunfähigkeit gezielt absichern« ansprechen, der sich einem komplexen, anspruchsvollen Thema widmet. Es geht um die Frage, wie die ungenügende gesetzliche Absicherung gegen Erwerbsunfähigkeit durch private Vorsorge kompensiert werden kann.

Dass die Verbraucherzentralen mit ihren Publikationen – im Unterschied zu den meisten anderen Ratgeberverlagen – auch weniger populäre, teils auch negativ besetzte oder mit Tabus behaftete Themen behandelt, zeigen nicht nur Titel wie »Ihr Recht auf Reha« und »Pflege zu Hause organisieren« oder auch der Ratgeber »Was tun, wenn jemand stirbt?«, der die vielfältigen Fragen nach einem Todesfall beantwortet. Auch der Titel »Geschafft: Schuldenfrei!« ist in diesem Zusammenhang zu erwähnen. Er richtet sich an verschuldete Haushalte, die aus ihrer prekären finanziellen Lage herauskommen wollen

und ein Verbraucherinsolvenzverfahren anstreben. Das Buch zeigt konkrete Schritte zur Entschuldung und liefert zahlreiche Beispiele und praktische Anregungen, um die eigenen Finanzen nachhaltig in den Griff zu bekommen.

### Verbraucherratgeber und ihre digitale Konkurrenz

Gerade hier, beim Ratgeber »Geschafft: Schuldenfrei!«, zeigen sich aber auch beispielhaft die Probleme eines Ratgeberprogramms, bei dem die Verbraucherzentrale den erheblichen Aufwand für die Produktion durch die Einnahmen aus dem Verkauf der Publikationen decken will. Bei diesem Titel, der angesichts der finanziellen Situation der Zielgruppe zu einem moderaten Preis angeboten wurde und der über die Jahre zwar stetige, nicht aber besonders hohe Absätze verzeichnete, hat die Verbraucherzentrale von einer aktualisierten Nachauflage anlässlich der Reform der Insolvenzordnung 2014 abgesehen.

Ein Kernbereich im Ratgeberprogramm der Verbraucherzentrale leidet wie die Warenuntergruppe Recht, Beruf, Finanzen im Buchmarkt insgesamt unter allmählich zurückgehenden Verkaufszahlen. Das über weite Strecken kostenlose Informationsangebot im Internet und Veränderungen im Lese- und Informationsverhalten beeinträchtigen die Marktstellung einschlägiger Ratgeber zu Geld- und Rechtsthemen. Gedruckte Ratgeber, so zeigt sich, werden immer weniger zu typischen alltäglichen Verbraucherfragen, etwa zu Reklamation und Gewährleistung, zu Ärger mit Handwerkern und Dienstleistern oder zu Telekommunikationsproblemen, zu Hilfe genommen. Verbraucherinnen und Verbraucher sind hier auf der Suche nach schnellen, lösungsorientierten Informationen und Ratschlägen zu konkreten Fragen und Problemen. Webportale der Verbraucherorganisationen, aber auch viele andere Anbieter und ganz gezielt Online-Communities wie »gutefrage.net«

oder »Frag-Mutti.de« bieten Antworten auf konkrete Fragen, von der Lektüre eines Buches wird immer öfter abgesehen. Und auch die Zielgruppe, die sich gedruckte Ratgeber oder Nachschlagewerke prophylaktisch ins Bücherregal stellt, um bei einem möglichen Verbraucherproblem Informationen zur Hand zu haben, nimmt ab, auch in der (oft berechtigten) Annahme, dass gesetzliche Grundlagen sich sehr schnell ändern können.

Das ausführliche gedruckte Buch hat aber vor allem dort eine Chance, wo es um komplexe Themen mit vielfältigen Entscheidungsebenen, um Orientierung vor neuen Lebensstufen, um größere finanzielle Investitionen geht – zum Beispiel bei der Gründung einer Familie und der Geburt eines Kindes, bei der Immobilienfinanzierung, beim Haus- oder Wohnungskauf, bei der sich abzeichnenden Pflegesituation eines Familienangehörigen, bei der Regelung der privaten Vorsorge und des Nachlasses. Bei solchen vielschichtigen Themen werden Printratgeber unter dem Siegel »Unabhängig. Kompetent. Praxisnah.« auch weiterhin einen wichtigen Platz im Informationsangebot der Verbraucherzentralen beanspruchen können.

#### Literatur

Börsenverein für den Deutschen Buchhandel (2015). *Buch und Buchhandel in Zahlen 2015*. Frankfurt a.M.: MVB Marketing- und Verlagsservice des Buchhandels GmbH.

Verbraucherzentrale NRW (2010). *Satzung der Verbraucherzentrale Nordrhein-Westfalen e.V.* Abgerufen von [www.vz-nrw.de/Satzung-der-Verbraucherzentrale-NRW](http://www.vz-nrw.de/Satzung-der-Verbraucherzentrale-NRW)

Verbraucherzentrale NRW (2011). *Leitbild*. Abgerufen von [www.vz-nrw.de/leitbild](http://www.vz-nrw.de/leitbild)

Wolfgang Starke/  
Programmleitung der Publikationen  
der Verbraucherzentrale NRW

 [www.vz-ratgeber.de](http://www.vz-ratgeber.de)

Forderungen, Bestimmungen, Verantwortlichkeiten

# BEDARFE AN ÖKONOMISCHER GRUNDBILDUNG

**Günther Seeber**

Welche Ziele verfolgt ökonomische (Grund-)Bildung? Welche Bedarfe an ökonomischer Grundbildung Erwachsener existieren – in individueller und in gesellschaftlicher Hinsicht? Und wer steht in der Verantwortung, diesen Bedarfen mit geeigneten Angeboten zu begegnen? Auf diese Fragen versucht der Beitrag Antworten zu geben.

Die Bedeutung ökonomischer Bildung wird kontrovers diskutiert, wobei die Diskussion meist auf schulische Bildung bezogen wird. Weniger häufig steht die Notwendigkeit einer ökonomischen Grundbildung für Erwachsene zur Debatte, obwohl eine Vielzahl von Ereignissen und Trends einen Bedarf annehmen lässt. Die wachsende Zahl von Verbraucherkrediten bei einer gleichzeitig höheren Zahl überschuldeter Haushalte, die zunehmende Verlagerung der Verantwortung für die Altersvorsorge auf den Einzelnen bei einer parallel steigenden Unübersichtlichkeit der Angebote oder der Schaden vieler Anleger, die im Zuge der Finanzkrise undurchschaubaren Versprechungen ihrer Finanzberater gefolgt sind, sind Indizien dafür, dass es lohnt, über eine Verbesserung ökonomischer Bildung nachzudenken.

Tatsächlich hat die Erwachsenenbildung sie als neues Element in ihre Angebote aufgenommen. Der folgende Beitrag soll deshalb entsprechende Bedarfe in der Erwachsenenbildung thematisieren. Dazu sollen zunächst einmal die Ziele einer Grundbildung von jenen einer schulischen Bildung und danach individuelle von gesellschaftli-

chen Bedarfen unterschieden werden. Als Konsequenz aus dieser Bedarfsanalyse werden abschließend Annahmen zur institutionellen Verankerung ökonomischer Bildung und somit zur Verantwortung der Akteure getroffen.

## Ökonomische Bildung – Ökonomische Grundbildung

Der Bildungsauftrag von Schule schließt neben der Vermittlung von Sachkompetenz die Aufgabe einer Persönlichkeitsbildung mit ein, also die Entwicklung eigener, reflektierter Wertvorstellungen. In der Schule diskutiert, fördert und verändert ökonomische Bildung deshalb ökonomisches Denken und Wissen, die (moralische) Reflexionsfähigkeit sowie Einstellungen zur Ökonomie (vgl. Beck, 1998, S. 590). Mit diesem Anspruch und aufgrund ihrer Orientierung an der wissenschaftlichen Fachsystematik mit ihrer eigenen Terminologie und an zugehörigen Modellen geht schulische Bildung weit über das Anliegen einer ökonomischen Grundbildung hinaus. Allgemein geht es bei Grundbildung um den Erwerb von grundlegenden Fertigkeiten und Fähigkeiten. Sie sollen eine

selbstständige Gestaltung des eigenen Lebens ermöglichen. Dieser konkrete Praxisbezug wird dagegen in der Schulbildung eher vernachlässigt. Dennoch spricht man dort wie auch in Grundbildungskontexten von ökonomisch geprägten Lebenssituationen, um zu umreißen, in welchen Handlungszusammenhängen ökonomische Fähigkeiten benötigt werden (vgl. DeGÖB, 2004, S. 5). Eine Möglichkeit zur Differenzierung der Lebenssituationen ist ihre Zuordnung zu ökonomischen Handlungen als Konsumenten, Erwerbstätige und (Wirtschafts-)Bürger (z.B. Remmele, Seeber, Speer & Stoller, 2013). Ökonomische Grundbildung befähigt zur selbstständigen Lebensbewältigung in ökonomisch geprägten Alltagssituationen. Sie berücksichtigt die sich verändernden Kompetenzanforderungen aufgrund dynamischer Veränderungen in der ökonomischen Umwelt. Über die reine Alltagsbewältigung hinaus fördert sie eine bürgerliche Partizipationsfähigkeit. Im Mittelpunkt steht der verantwortungsvolle Umgang mit knappen Ressourcen, von welchen Geld die bedeutungsvollste ist (vgl. ebd., S. 24ff.).

Dieser letzte Punkt führte dazu, dass Angebote, Publikationen und Modelle zur finanziellen Grundbildung gerade in der Erwachsenenbildung eine quantitativ herausragende Bedeutung haben (vgl. Übersicht bei Weber, van Eik & Maier, 2013, S. 16ff.). Neuerdings wurde im Projekt CurVe<sup>1</sup> ein eigenes »Kompetenzmodell Finanzielle Grundbildung« (Mania & Tröster, 2013, S. 4f.); vgl. dieses Heft, S. 36) entwickelt, dessen sechs so genannte Domänen den üblichen Inhalten von Financial Literacy (vgl. Schloesser, Neubauer & Tzanova, 2011, S. 24; OECD, 2014) ungefähr entsprechen: Einnahmen, Geld und Zahlungsverkehr, Ausgaben und Kaufen, Haushalten, Geld leihen und Schulden, Vorsorge und Versicherungen. Die zugeordneten Kompetenzdimensionen

<sup>1</sup> Schuldnerberatung als Ausgangspunkt für Grundbildung – Curriculare Vernetzung und Übergänge (CurVe).

sind Wissen (deklarativ und prozedural), Lesen, Rechnen und Schreiben. Die Integration fachunspezifischer Grundfertigkeiten, wie Rechnen, ist mit Blick auf die Adressaten und die Anforderungen des Alltags notwendig. Es geht z.B. darum, Preisvergleiche anzustellen, Angebotsbeschreibungen zu lesen oder eine Reklamation zu schreiben. Angesichts der zunehmenden Bedeutung von Online-Diensten fehlen hier allerdings informationstechnische/mediale Grundfertigkeiten als weitere Dimension (vgl. Remmele et al., 2013, S. 117ff.).

Financial Literacy umfasst also wesentliche, aber nicht alle Elemente einer Konsumentenbildung (vgl. ebd., S. 118). Ebenso fehlen Inhalte für eine auf die Erwerbstätigkeit bezogene Grundbildung, obwohl die Einkommensstellung ein alltagswesentlicher Aspekt in der Geldwirtschaft ist, und es finden sich höchstens unsystematisch auf bürgerliche Partizipation bezogene Inhalte. Die im CurVe-Projekt zugrunde gelegte Definition beschränkt sich tatsächlich auf »existenziell basale und unmittelbar lebenspraktische Anforderungen alltäglichen Handelns und der Lebensführung in geldlichen Angelegenheiten« (Mania & Tröster, 2013, S. 3). Das ist insofern bemerkenswert, als auch in der Grundbildung ein mit der Menschenbildung verbundener Bildungsanspruch mitgeführt wird (vgl. Klein & Stanik, 2009, S. 2). Der Blick sollte also über persönliche Finanzentscheidungen hinausgehen. Abschließend lässt sich feststellen, dass noch nicht entschieden ist, ob und in welchem Umfang Verantwortung und Partizipation als bildende Teilziele einer ökonomischen Grundbildung für Erwachsene (ÖGBE) aufgenommen werden sollten.

---

### Lassen sich Bedarfe an ÖGBE aus Angebot und Nachfrage bestimmen?

---

In der Wirtschaftswissenschaft werden die zur Befriedigung von Bedürfnissen

geeigneten Güter als Bedarf bezeichnet. Angebote zur ÖGBE wären in diesem Sinne bedarfsbezogene Dienstleistungen, wenn auf Seiten der potenziellen Teilnehmenden entsprechende Bedürfnisse artikuliert würden. Abhängig von der Kaufkraft und den Präferenzen des Einzelnen würde dieser Bedarf nun zur Nachfrage. Jedoch sind einige Unwägbarkeiten zu bedenken: Erkennen die Betroffenen überhaupt ihren Bedarf? Wären sie in diesem Fall auch bereit, zur Befriedigung des Bedarfs Ressourcen (Zeit, Geld) einzusetzen? Allein aus der Zahl derer, die entsprechende Bildungsangebote nachfragen, auf den Bedarf zu schließen, greift also zu kurz. Zudem sind die Daten statistisch kaum zu erheben. Es soll deshalb zwischen subjektiven und objektiven Bedarfen nur auf einer grundsätzlichen Ebene unterschieden werden.

37 Prozent der Befragten geben in einer repräsentativen Umfrage an, »keine Lust zu haben, sich mit wirtschaftlichen Fragen auseinanderzusetzen – in umso stärkerer Ausprägung, je weniger Wissen existiert« (Weber, van Eik & Maier, 2013, S. 22). Subjektiv nehmen also gerade Menschen mit einem objektiven Bedarf keine Lernnotwendigkeiten wahr. Subjektive und objektive Bedarfe konvergieren erst dann, wenn bestimmte Ereignisse eine ökonomische Beratung erfordern, wie Hausbau, Entscheidungen zur Altersvorsorge oder Familiengründung. In solchen Fällen werden Experten (z.B. Bankberater) aufgesucht oder es werden Vertrauenspersonen kontaktiert. Aber gerade einkommensschwächere Personen, für die Untersuchungen ein defizitäres Sparverhalten und einen höheren Verschuldungsgrad zeigen, die also einen Bedarf an Strategien im Umgang mit Geld haben, reden häufig noch nicht einmal im eigenen sozialen Umfeld über finanzielle Probleme (vgl. ebd., S. 21).

Objektiv kann grundsätzlich ein Bedarf an ÖGBE festgestellt werden, wenn man die schlechten Ergebnisse einer

Vielzahl von Tests auch mit Erwachsenen betrachtet (vgl. Remmele et al., 2013, S. 63ff.). Graduelle Unterschiede bzgl. des Kenntnisstands verlaufen insbesondere entlang der Kriterien Alter, Geschlecht, Herkunft, Einkommen und Vermögen, Beruf und Bildung. Generell lassen sich vor allem Menschen mit geringer Bildung und geringem Einkommen als Zielgruppe mit relevanten Wissenslücken identifizieren. Eine aktuell erschienene Studie des Deutschen Instituts für Wirtschaftsforschung (DIW) (vgl. Grohmann & Menkhoff, 2015) stellt zudem eine signifikante Beziehung zwischen wirtschaftlicher Bildung und verbessertem Finanzverhalten – hier gemessen an der Streuung der Geldanlagen – her.

Da die Anbieter von ÖGBE-Kursen selten aufgrund einer Marktanalyse ihre Angebote erstellen, sind über sie konkrete Bedarfe kaum zu erfahren. Außerdem ist der Bildungsmarkt, wie bei der Beschreibung der Nachfrage-seite gesehen, kein echter Markt. Es fallen zum Beispiel Veranstaltungen oft wegen mangelnder Teilnehmerzahl aus (vgl. Weber, van Eik & Maier, 2013, S. 23). Eine Angebotsanalyse des DIE ergab, dass gerade »präventive« Angebote von den Risikogruppen nicht wahrgenommen werden. Dagegen scheinen »kurative« Angebote, wie die Schuldnerberatung, sogar überbucht zu sein (vgl. Ambros & Greubel, 2013, S. 71). Organisationen, wie Sparkassen, Banken und Versicherungen, machen Angebote aus Nutzenerwägungen heraus und sprechen i.d.R. gezielt ihre Kunden an. Bedarfe lassen sich hieraus auch nicht ableiten.

Typischerweise wird die Erwachsenenbildung als Holschuld des Nachfragers betrachtet (vgl. Seeber, 2015, S. 381). Jeder ist aus dieser Perspektive selbst für die Aktualisierung seines Wissens verantwortlich. Angesichts der Wissensdefizite und der gesellschaftlichen Veränderungen, die eine progressive Entwertung bestehenden Wissens mit sich bringen, wäre zu fragen, ob sich

die Schuldner-Gläubiger-Beziehung nicht umkehren müsste: Wegen des gesellschaftlichen Bedarfs wäre dann zumindest eine ökonomische Grundbildung von öffentlichen Trägern vorzuhalten. Nicht geklärt ist damit, wie die Teilnehmerzahlen ein zufriedenstellendes Niveau erreichen könnten, da eine Teilnahmeverpflichtung eine unangemessene Einschränkung individueller Freiheit bedeutete.

---

### Gesellschaftliche Bedarfe

---

Wie lässt sich ein gesellschaftlicher Bedarf feststellen? Zum einen gibt es ihn, wenn die Gesellschaft aus seiner Befriedigung einen Nutzen ziehen kann. OECD und EU-Kommission betonen den allgemeinen wirtschaftlichen Nutzen einer ÖGBE. Sie trage zu einer Stabilisierung des Finanzsystems bei, indem »den Verbrauchern dadurch die Wahl geeigneter Produkte und Dienstleistungen erleichtert, auf diese Weise die Ausfallquote u.a. bei Darlehen und Hypothekarkrediten verringert und bei Spar- und Anlageprodukten eine größere Diversifizierung und damit auch höhere Sicherheit erreicht wird« (EU-Kommission, 2007, S. 4). Außerdem ist es ein gesellschaftlicher Nutzen, wenn finanzielle Ausgrenzung vermieden wird.

Zum anderen kann auf einen Bedarf rückgeschlossen werden, wenn ein breites Spektrum gesellschaftlicher Gruppierungen und repräsentativer Organisationen diesen artikuliert. Tatsächlich haben in den letzten 20 Jahren zum Beispiel Gewerkschaften und Arbeitgeberverbände mehr Wirtschaftsbildung an Schulen gefordert – zunächst gemeinsam, jetzt mit unterschiedlichen Akzentuierungen. Dazu kamen Lehrer- und Elternverbände, die Kultusministerkonferenz, aber auch übernationale Organisationen (vgl. Seiber, 2015, S. 373f.). Die Forderungen Letzterer sind gerade mit Blick auf die Erwachsenenbildung von Interesse, weil sie die Notwendigkeit von Bildungsangeboten für die gesamte Lebensspanne

betonen. So schreibt die EU-Kommission (2007, S. 4): »Schulungen zur Vertiefung des Finanzwissens sollten in allen Lebensabschnitten jederzeit zur Verfügung stehen und aktiv gefördert werden.«

Den Hintergrund für solche Forderungen bieten sozioökonomische Trends, welche eine ÖGBE als unausweichlich erscheinen lassen. Zu nennen sind gerade die zunehmende Komplexität des Marktgeschehens und die der angebotenen (Finanz-)Produkte (ausführlich in: Remmele et al., 2013, S. 30ff.). Deregulierung, neue Verantwortung für Lebensrisiken, Produktvielfalt, Informationsflut und Virtualisierung der Märkte führen zu einem wachsenden Orientierungsbedarf. Unsicherheiten für die Verbraucher nehmen zu.

Die wachsende Zahl von Online-Geschäftsabschlüssen verdeutlicht diesen Trend besonders gut:<sup>2</sup> Vermieter nutzen zunehmend Online-Plattformen, auf denen potenzielle Mieter sensible Daten einstellen sollen; nicht zugelassene Anbieter vertreiben online falsche Medikamente; immer mehr Dienste zur Abwicklung des Zahlungsverkehrs im Internet stehen zur Verfügung; Verbraucherkredite werden online angeboten, und die rechtlichen Bestimmungen werden oft nicht eingehalten. Diese Auswahl ist notwendigerweise unvollständig. Mit den Entwicklungen verbinden sich Anforderungen, die ein ökonomisches Grundwissen unabdingbar machen.

---

### Angebote und Inhalte einer ÖGBE

---

Wenn man sich Angebote zur allgemeinen Grundbildung anschaut, wird offen-

<sup>2</sup> Die Rheinpfalz vom 19.8.2015, S. 4 und EU-Kommission – Pressemitteilung (2012). *EU-Überprüfung von Verbraucherkredit-Websites: Marktsegment bleibt hinter Erwartungen der Verbraucher zurück*. Brüssel 10.1.2012. Abgerufen von <http://europa.eu/rapid/press-releasesAction.do?reference=IP/12/6&format=HTML&aged=0&language=DE&guiLanguage=en>

sichtlich, dass traditionell Fertigkeiten im Lesen, Rechnen und Schreiben vermittelt werden sollen. Seit vielen Jahren gehört auch der Umgang mit Informations- und Kommunikationstechnologien (allgemeiner: Medienkompetenz) dazu. An solche Veranstaltungen lassen sich präventive Angebote andocken, wie es der Deutsche Volkshochschul-Verband bei seinem Online-Kurs tut ([www.ich-will-lernen.de](http://www.ich-will-lernen.de)). Ökonomische Kompetenz lässt sich nämlich nicht unabhängig von sprachlicher und mathematischer Kompetenz erlangen. Um Verträge, Angebotstexte oder den Rentenbescheid zu lesen und zu begreifen, benötigt man neben fachlicher Bildung eben auch Literalität. Für Angebotsvergleiche, für ein Verständnis von Zins, Zinseszins und Inflation (z.B. bei der Bewertung der zukünftigen Rentenauszahlung) benötigt man numerische Fähigkeiten.

Welche Kompetenzziele einer ÖGBE mit der allgemeinen Grundbildung verbunden werden können, haben Remmele et al. (2013, S. 117ff.) tabellarisch dargestellt und hierzu vier übergeordnete Zielsetzungen identifiziert. Die ihnen im Folgenden zugeordneten Inhalte sind nicht vollständig, sondern nur exemplarisch zu verstehen:

- *Finanzielle Grundbildung:* täglicher Umgang mit Geld bei gegebenen Budgetbeschränkungen, Zahlungsverkehr, Schulden und Kredit, Vorsorge;
- *Verbrauchergrundbildung:* Produktkennzeichnungen, Preisvergleiche, Vertragsbeziehungen;
- *Berufsbezogene Grundbildung:* Bedeutung der Erwerbsarbeit für den Einzelnen, Arbeitsverträge;
- *Wirtschaftsbürgergrundbildung:* Steuern, Sozialpartnerschaft.

---

### Verantwortlichkeiten

---

Die Tatsache, dass gerade jene ihren Bedarf an ÖGBE nicht äußern, die als Betroffene besonders von ihr profitieren würden, spricht dafür, ökonomische

mischer Bildung bereits in der Schule systematisch mehr Gewicht zu verleihen. Systematisch heißt, sie in einem eigenen Fach zu unterrichten oder zumindest Stundenanteile in einem angemessenen Umfang gesondert im Lehrplan auszuweisen. Dann wird nämlich auch die Ausbildung der Lehrenden besser werden, die jetzt Wirtschaft i.d.R. nicht studiert haben und aus ihrer Fachperspektive, z.B. Politik oder Geografie, betrachten. Der Lernerfolg von Schülern hängt jedoch wesentlich von der Fachkompetenz der Lehrenden ab.

Aber auch die Integration im Schulsystem macht Angebote der Erwachsenenbildung nicht überflüssig. Gerade mit Blick auf die Adressatengruppen derzeitiger Grundbildungsangebote und mit Blick auf die ökonomische Veränderungsdynamik sollten ständig aktualisierte Veranstaltungen vorgehalten werden. »Eine Teilnahme an den Programmen sollte problemlos möglich sein« (EU-Kommission, 2007, S. 4). Um diesem Anspruch zu genügen, müsste die öffentliche Hand Gelder bereitstellen. Die Bildungsträger können nur dann passgenaue Angebote konzipieren, wenn Bedarfe bekannt sind. Hierzu ist gerade für die Erwachsenenbildung noch Forschungsbedarf (vgl. Remmele et al., 2013, S. 133ff.) zu verzeichnen. Darüber hinaus sollte z.B. das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) entsprechende Projekte fördern.

Ein »problemloser Zugang« für alle bringt auch Finanzierungsbedarf mit sich. Angebote müssten kostenlos oder zumindest mit niederschweligen Preisen versehen sein. Um bildungsferne Adressaten zu erreichen, könnten neue Angebote auch das Internet einbeziehen. Die Entwicklung solcher Angebote ist kostenintensiv. Die Struktur des Bildungsmarktes und die gesellschaftliche Notwendigkeit von ÖGBE bringen insbesondere also die öffentlichen Hände ins Spiel. Nur mit ihrer Beteiligung kann die Qualität der Angebote gesichert werden. Private Anbieter sind zu sehr von Eigeninteressen geleitet.

Alle Bildungsträger der Erwachsenenbildung können aber jetzt schon prüfen, ob ihre Grundbildungsangebote den Aspekt der ÖGBE bereits berücksichtigen und welche Ergänzungen sinnvoll und möglich sind. Lehr- und Modulpläne können auf Trägerebene entwickelt und auf die Adressatengruppen zugeschnitten werden.

#### Literatur

Ambros, I. & Greubel, S. (2013). Akteurs- und Angebotsanalyse. In Weber, B., van Eik, I. & Maier, P. (Hrsg.). *Ökonomische Grundbildung für Erwachsene. Ansprüche und Grenzen, Zielgruppen, Akteure und Angebote – Ergebnisse einer Forschungswerkstatt* (S. 65–74). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Beck, K. (1989). »Ökonomische Bildung« – Zur Anatomie eines wirtschaftspädagogischen Begriffes. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (7), 579–596.

Bundesverband deutscher Banken (Hrsg.) (2015). Jugendstudie 2015. *inter|esse* (4), abgerufen von <https://bankenverband.de/publikationen/interesse-42015/>

DeGÖB – Deutsche Gesellschaft für ökonomische Bildung (Hrsg.) (2004). *Kompetenzen der ökonomischen Bildung für allgemein bildende Schulen und Bildungsstandards für den mittleren Bildungsabschluss*, o. O. Abgerufen von [www.degoeb.de](http://www.degoeb.de)

EU-Kommission (2007). *Mitteilung der Kommission – Vermittlung und Erwerb von Finanzwissen/KOM/2007/0808 endg.* Brüssel 18.12.2007, Abgerufen von <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:52007DC0808:DE:HTML>

Grohmann, A. & Menkhoff, L. (2015). Schule, Eltern und finanzielle Bildung bestimmen das Finanzverhalten. *DIW Wochenbericht* (28), 655–661.

Klein, R. & Stanik, T. (2009). Was ist Grundbildung? Ansichten aus Wirtschaft und Arbeit und pädagogische Reflexion. *Grundbildung in Wirtschaft und Arbeit – mehrperspektivisch. GIWA-Online* (2), 1–4. Abgerufen von [http://bbb-dortmund.de/jobbb2/Klein\\_Stanik.pdf](http://bbb-dortmund.de/jobbb2/Klein_Stanik.pdf)

Mania, E. & Tröster, M. (2013). Kompetenzmodell Finanzielle Grundbildung. Umgang mit Geld als Thema der Basisbildung. *Magazin erwachsenenbildung.at*, Nr. 25. Abgerufen von <http://erwachsenenbildung.at/magazin/artikel.php?aid=8114>

OECD – Organization for Economic Co-operation and Development (Hrsg.) (2014). *PISA 2012 Results: Students and Money. Financial Literacy Skills for the 21st Century*. Volume VI. Paris: OECD.

Remmele, B., Seeber, G., Speer, S. & Stoller, F. (2013). *Ökonomische Grundbildung für Erwachsene. Ansprüche – Kompetenzen – Grenzen*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

Schlösser, H. J., Neubauer, M. & Tzanova, P. (2011). Finanzielle Bildung. *Aus Politik und Zeitgeschichte* (12), 21–27.

Seeber, G. (2015). Ziele und Inhalte ökonomischer Bildung. In M. Klebl & S. Popescu-Willigmann (Hrsg.). *Handbuch Bildungsplanung. Ziele und Inhalte beruflicher Bildung auf unterrichtlicher, organisationaler und politischer Ebene* (S. 371–390), Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Weber, B., van Eik, I. & Maier, P. (2013). Ökonomische Grundbildung für Erwachsene – Bedeutung, Forschungsstand, Desiderate. Dies. (Hrsg.). *Ökonomische Grundbildung für Erwachsene. Ansprüche und Grenzen, Zielgruppen, Akteure und Angebote – Ergebnisse einer Forschungswerkstatt* (S. 9–40). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

#### Abstract

Der Beitrag beleuchtet zunächst die Forderung nach einer ökonomischen Grundbildung für Erwachsene und deren Ziele. Ihre Intensivierung lässt sich über vorhandene Bedarfe begründen. Die Bedarfe wiederum lassen sich aus dem Verhalten von Bildungsnachfragern und -anbietern ableiten, viel mehr aber noch aus den gesellschaftlichen Erwartungen, wie sie von allen relevanten Gruppen geäußert werden. Der Text endet mit Hinweisen auf die besondere Verantwortung der öffentlichen Hand für die Bereitstellung entsprechender Angebote.



Dr. Günther Seeber ist Professor für Wirtschaftswissenschaft und ihre Didaktik an der Universität Koblenz-Landau.

Kontakt: [seeber@uni-landau.de](mailto:seeber@uni-landau.de)

Anwendungsmöglichkeiten des CurVe-Kompetenzmodells

# LERNANGEBOTE IM BEREICH FINANZIELLE GRUNDBILDUNG

**Ewelina Mania/Monika Tröster**

Welche Lernziele und -inhalte könnten Angebote im Bereich Finanzielle Grundbildung beinhalten? Wie könnten Lernangebote didaktisch gestaltet sein? Annäherungen an diese und ähnliche Fragen bietet das Kompetenzmodell Finanzielle Grundbildung, das Gegenstand dieses Beitrags ist.

Finanzielle Grundbildung wird in den letzten Jahren als Bestandteil eines zeitgemäßen Grundbildungsverständnisses verstärkt thematisiert (vgl. u.a. BMBF, 2012, S. 1; Weber, van Eik, & Maier, 2013). Mit Blick auf eine Reihe von sozialen, politischen und ökonomischen Entwicklungstendenzen, wie der hohe Verschuldungsgrad von Privathaushalten oder das zunehmende Erfordernis privater Vorsorge, wird die Relevanz und Bedeutungszunahme Finanzieller Grundbildung betont (vgl. Aprea, 2012; Remmele, Seeber, Speer, & Stoller, 2013). Trotzdem gab es bisher kaum Angebotskonzepte für Erwachsene explizit auf Grundbildungsniveau (vgl. Ambos & Greubel, 2012; Bigge, 2015). Das Gros der Angebote im Bereich Ökonomische (Grund-)Bildung bzw. in dem Teilbereich Finanzielle (Grund-)Bildung richtet sich in Deutschland an Schülerinnen und Schüler oder junge Erwachsene (vgl. Piorkowsky, 2009, S. 43). Als Anbieter der zumeist präventiven Angebote sind Banken und Sparkassen, Schuldnerberatungsstellen und Verbraucherzentralen zu nennen (vgl. ebd.). Zudem existiert zum Themenbereich Ökonomische bzw. Finanzielle (Grund-)Bildung eine

Vielzahl frei verfügbarer bzw. online verfügbarer Unterrichtsmaterialien. Allerdings sind diese in erster Linie für die Prävention in Schulen bzw. für Lehrende zur Gestaltung des Unterrichts für die Sekundarstufe I allgemeinbildender Schulen und der Sekundarstufe II berufsbildender Schulen konzipiert.

Ausgehend von diesen Bedarfen wurden im Projekt »Schuldnerberatung als Ausgangspunkt für Grundbildung – Curriculare Vernetzung und Übergänge« (CurVe) des DIE konzeptionelle Grundlagen für Finanzielle Grundbildung als Teil des Programmbereichs Alphabetisierung und Grundbildung entwickelt. Um die Kompetenzanforderungen im Bereich Umgang mit Geld erstmalig auf Grundbildungsniveau zu beschreiben und zu systematisieren, wurde das Kompetenzmodell Finanzielle Grundbildung entwickelt (vgl. Mania, 2015; Mania & Tröster, 2015c).

---

## Kompetenzmodell Finanzielle Grundbildung

---

Die Herausforderung bei der Entwicklung des Kompetenzmodells bestand

darin, dass es einerseits der Komplexität der Anforderungen im Bereich Umgang mit Geld in der Lebenswelt gerecht wird und andererseits die Inhalte nachvollziehbar systematisiert und ordnet, ohne überfrachtet zu werden. Die Kompetenzanforderungen im Bereich Umgang mit Geld wurden in einem methoden- und perspektivverschränkenden Ansatz empirisch erhoben (vgl. Mania, 2015). Im Unterschied zu bisherigen Ansätzen (vgl. z.B. Remmele, Seeber, Speer, & Stoller, 2013) sollten Kompetenzen wie Lesen und Schreiben nicht einfach vorausgesetzt, sondern in das Modell integriert werden.

Das in CurVe entwickelte Kompetenzmodell Finanzielle Grundbildung wird in Form einer Kreuztabelle dargestellt (vgl. Abbildung 1, S. 38). Als Ergebnis der Auswertung der empirischen Daten beinhaltet das Modell einerseits sechs Kompetenzdomänen Finanzieller Grundbildung und andererseits die Dimensionen Wissen, Lesen, Schreiben und Rechnen. Im Sinne der Kreuztabelle werden innerhalb der Domänen folgende Fragen gestellt (vgl. Mania & Tröster, 2015c):

- **Wissen:** Welche Sachverhalte und Zusammenhänge muss ich kennen und verstehen? (deklaratives Wissen)  
Wie muss ich etwas tun? Wie wird die Tätigkeit ausgeführt? (prozedurales Wissen)
- **Lesen:** Was muss ich (quer-)lesen? Aus welchen Dokumenten muss ich Informationen entnehmen können?
- **Schreiben:** Was muss ich wie notieren, formulieren und ausfüllen?
- **Rechnen:** Was muss ich berechnen, schätzen oder überschlagen? Was betrifft den Umgang mit Zahlen und Mengen?

Um als didaktische Grundlage für die Entwicklung von Programmen und Angeboten in der Erwachsenenbildung zu dienen, beinhaltet das Modell zudem exemplarische (Handlungs-)Anforderungen in Alltagssituationen

Kompetenzdomänen Finanzieller Grundbildung	Wissen	Lesen	Schreiben	Rechnen
1. Einnahmen				
2. Geld und Zahlungsverkehr				
3. Ausgaben und Kaufen				
4. Haushalten				
5. Geld leihen und Schulden				
6. Vorsorge und Versicherungen				

**(Handlungs-)Anforderungen  
in Alltagssituationen**

**Abb. 1: Grundstruktur des Kompetenzmodells Finanzielle Grundbildung**  
(Quelle: Mania & Tröster, 2015a, S. 52)

entlang aller Domänen und Dimensionen. Beispielhaft für die Subdomäne Zahlungsverkehr seien hier folgende kennt- bzw. kann-Beschreibungen genannt:

- kennt Grundlagen der Kontoführung (Wissen);
- kann Kontoauszüge sinnentnehmend lesen (Lesen);
- kann Bank- und Zahlungsformulare ausfüllen (Schreiben);
- kann Kontogebühren vergleichen (Rechnen).

Die Möglichkeit der Ableitung lebenswelt- und kompetenzorientierter Lernziele und Lerninhalte aus den (Handlungs-)Anforderungen bietet Programmplanenden und Lehrenden eine Orientierung bei der Auswahl und Strukturierung von Inhalten im Rahmen der Gestaltung von konkreten Angeboten und der Entwicklung von Unterrichtsmaterialien.

Im Anschluss an das Modell der Angebotsentwicklung von Schlutz (2006) wurden also die Anforderungen in bestimmten Situationen und Lebenslagen zum Ausgangspunkt für die Konzeption von Angeboten in der Erwachsenenbildung genommen. Die Orientierung an den realen (Handlungs-) Anforderungen im Alltag entspricht den für die Grundbildung als Teil der Erwachsenenbildung charakteristischen Prinzipien der Teilnehmerorientierung,

Lebensweltorientierung und Verwendungsorientierung (vgl. Brödel, 2012).

Anwendungsmöglichkeiten  
des Modells

Das Kompetenzmodell kann das pädagogische Handeln unterstützen, ohne jedoch starre Vorgaben oder Richtlinien vorzuschreiben. Vorhandene Angebote der Weiterbildungseinrichtungen bzw. die vorhandenen Unterrichtsmaterialien könnten daraufhin überprüft werden, ob und welche Inhalte Finanzieller Grundbildung bereits berücksichtigt werden.

Auf Grundlage des Kompetenzmodells können Inhalte des Bereichs Finanzielle Grundbildung in bisherige Veranstaltungen im Grundbildungsbereich integriert werden. Im Bereich der Erwachsenenbildung gibt es eine Vielzahl an Themen und Veranstaltungsformen, die Anknüpfungspunkte an Inhalte Finanzieller Grundbildung aufweisen, z.B.:

- Alphabetisierungskurse,
- (arbeitsplatzorientierte) Grundbildungskurse,
- Integrationskurse,
- Deutschkurse,
- Rechenkurse,
- Angebote für Familien und Eltern,
- Angebote für Menschen mit Behinderungen,
- interkulturelle Bildung.

Auf der anderen Seite gibt es auch Grundbildungsbereiche, die Bezüge zu Finanzieller Grundbildung enthalten. Für diese Bereiche liegen zwar bisher kaum didaktische Konzepte und Unterrichtsmaterialien vor. Allerdings offenbart der Blick auf die möglichen Themen und Inhalte vielfältige Anschlussmöglichkeiten. So zeigen sich etwa im Hinblick auf die Themen »Online-Banking«, »Online-Einkauf« oder »Online-Vergleichsrechner« Verbindungslinien zu dem Grundbildungsbereich media bzw. oder computer literacy (vgl. Grotlückschen, 2006). Die Kompetenzdomänen »Ausgaben und Kaufen« sowie »Haushalten« beinhalten zudem Themen der food literacy (vgl. Schnögl et al., 2006), während die Aspekte »Rechte und Pflichten« und »Altersvorsorge« auch im Rahmen einer politischen Grundbildung (vgl. Korfkamp, 2012) behandelt werden könnten.

Neben der Integration der Inhalte Finanzieller Grundbildung in bisherige Angebotsformate könnten auch neue Angebotsformate explizit zum Thema Umgang mit Geld entstehen, die das bisherige Programmspektrum erweitern. Um den Nutzen des Modells als didaktische Grundlage für die Weiterbildungspraxis aufzuzeigen, wurden im Projekt CurVe modellhafte neue Lernangebote entwickelt und durchgeführt, die in einer Handreichung zur Planung und Entwicklung von Angeboten beschrieben wurden (vgl. Mania & Tröster, 2015b):

- »Elternwerkstatt: Rund um's Taschengeld«;
- »Mein Geld – mein Konto«;
- »Schlechte Zeiten – gute Zeiten. Leben wie die Geissens?«;
- »Gut haushalten – ohne Kredit«.

Die vier Lernangebote mit insgesamt 30 Teilnehmenden sind in Zusammenarbeit mit Projektbeteiligten (Lernende Region Netzwerk Köln e.V., Schuldnerberatungen des Sozialdienstes Katholischer Männer e.V. Köln und der Diakonie Hamburg) sowie weiteren Akteurinnen und Akteuren wie der Ham-

burger Volkshochschule, der Evangelischen Landesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung in Rheinland-Pfalz und dem Stadtbetrieb Aachen entstanden. Das Kompetenzmodell Finanzielle Grundbildung wurde dabei flexibel eingesetzt, so dass die Auswahl der konkreten Inhalte eines Lernangebots in Abhängigkeit von dem Einrichtungsprofil, dem Angebotsformat, der Anzahl der Unterrichtsstunden, der Adressatinnen und Adressaten sowie der Kooperationspartner erfolgte.

Der Schwerpunkt des Lernangebots »Mein Geld – mein Konto« liegt beispielsweise im ersten Teil des Workshops auf den alltäglichen Handlungsanforderungen, die für die Kontoführung und die Abwicklung des anstehenden Zahlungsverkehrs notwendig sind (Domäne 2, Subdomäne 2.2). Dabei werden alle Bereiche angesprochen, also Wissen, Lesen, Schreiben und in geringem Maße Rechnen. Der zweite Teil des Workshops behandelt Kenntnisse über Einkaufen im Online- und Versandhandel (Fernabsatzgeschäfte) inklusive Widerrufsrecht (Domäne 3, Subdomäne 3.1 Einkaufen) und beinhaltet praktische Lese- und Schreibübungen. Bei größeren Anschaffungen und Bestellungen im Online- und Versandhandel kann der Ratenkauf (Domäne 5, Subdomäne 5.2) als Zahlungsart infrage kommen (vgl. Mania & Tröster, 2015b, S. 63). Der Bezug des Lernangebots »Mein Geld – mein Konto« zum Kompetenzmodell wird in der Abbildung 2 visualisiert.

#### Herausforderungen bei der Etablierung Finanzieller Grundbildung

Um Finanzielle Grundbildung als Themenbereich in der Alphabetisierung und Grundbildung nachhaltig zu etablieren, stellen sich in der Praxis und in der Wissenschaft der Erwachsenenbildung verschiedene Herausforderungen, die nachfolgend beschrieben werden.

In der Alphabetisierungs- und Grundbildungspraxis ergeben sich auf unterschiedlichen Ebenen vielfältige Anforderungen. So stehen nun Programmplanende vor der Aufgabe, neue Angebotsformate zu entwickeln und vorzuhalten. Weitere Aufgaben sind, Kursleitende zu finden sowie adäquate Ansprachestrategien zu entwickeln, um die Angebote erfolgreich bewerben zu können. Schließlich ist der Aufbau von neuen Kooperationen bspw. mit Einrichtungen aus der Sozialen Arbeit notwendig.

Im Sinne aufsuchender Ansprachestrategien zur Teilnehmendengewinnung ist die persönliche Ansprache über Vertrauenspersonen und Brückenmensen (vgl. Bremer, Kleemann-Göhring & Wagner, 2015) erfolgversprechend, so dass verschiedene Multiplikatorinnen und Multiplikatoren sowie Institutionen (z.B. Beratungsstellen, Jobcenter) einbezogen werden sollten. Hierzu sind zunächst spezifische Sensibilisierungs-

maßnahmen notwendig. Angezeigt ist, mit den Besonderheiten der Thematik und der Adressatengruppe vertraut zu machen und bspw. Hinweise zur Ansprache zu geben. Um wechselseitige Vernetzung und mögliche Kooperationen zu befördern, sind Verweisstrukturen notwendig.

Für die Lehrenden geht es grundsätzlich darum, neue Expertise in diesem Kontext aufzubauen und sich die entsprechenden Inhalte zu erarbeiten. Damit verbunden ist die Notwendigkeit, adäquate Unterrichtsmaterialien zu erstellen und geeignete Lehr-Lern-Methoden auszuwählen. Schließlich ist zu überlegen, inwiefern ggf. eine Integration in bisherige Angebote möglich ist. Um diese Herausforderungen meistern zu können, bedarf es der Professionalisierung des Personals. Bei zu entwickelnden Fortbildungen kann das Kompetenzmodell als Grundlage dienen, Lehrende darin zu unterstützen, eigenständig Angebote entwickeln bzw.

Kompetenzdomänen Finanzieller Grundbildung	Subdomänen	(Handlungs-)Anforderungen in Alltagssituationen			
		Wissen	Lesen	Schreiben	Rechnen
1. Einnahmen					
2. Geld und Zahlungsverkehr	2.2 Zahlungsverkehr				
3. Ausgaben und Kaufen	3.1 Einkaufen				
4. Haushalten					
5. Geld leihen und Schulden	5.2 Ratenkauf				
6. Vorsorge und Versicherungen					

**Abb. 2: Bezug des Lernangebots »Mein Geld, mein Konto« zum CurVe-Kompetenzmodell (Quelle: Mania & Tröster, 2015b, S. 63)**

das Thema Finanzielle Grundbildung in ihr Angebotspektrum aufnehmen zu können.

Richtet man nun den Blick auf Anforderungen in der Wissenschaft, so ist von zentraler Bedeutung, zu erforschen, was erfolgreiche Angebote und Lernkonzepte im Bereich Finanzielle Grundbildung ausmacht: Wie könnte ein Curriculum Finanzielle Grundbildung gestaltet sein? Welche Unterrichtsmethoden versprechen wirksames bzw. nachhaltiges Lernen? Wie müssten die Unterrichtsmaterialien gestaltet sein? Welche Rahmenbedingungen des Lernangebots sind zu beachten? Weiterhin ist zu klären, welche Kompetenzen von den Lehrenden bei der Entwicklung und Durchführung von Angeboten im Bereich Finanzielle Grundbildung abverlangt werden. Die anschließend zu entwickelnden Fortbildungen sollten schließlich hinsichtlich ihrer Wirkung wissenschaftlich untersucht werden.

#### Literatur

Ambos, I., & Greubel, S. (2012). *Ökonomische Grundbildung für Erwachsene. Themenfeld »Akteurs- und Angebotsanalyse« Abschlussbericht*. Abgerufen von [www.die-bonn.de/doks/2012-oekonomische-grundbildung-akteurs-und-angebotsanalyse-01.pdf](http://www.die-bonn.de/doks/2012-oekonomische-grundbildung-akteurs-und-angebotsanalyse-01.pdf)

Aprea, C. (2012). Messung der Befähigung zum Umgang mit Geld und Finanzthemen: Ausgewählte Instrumente und alternative diagnostische Zugänge. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik Online* (22) 1–21. Abgerufen von [www.bwpat.de/ausgabe22/aprea\\_bwpat22.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe22/aprea_bwpat22.pdf)

Bigge, C. (2015). *Finanzielle Grundbildung in Deutschland – Eine Bestandsaufnahme und Systematisierung bisheriger Angebotskonzepte: Programmanalyse im Projekt CurVe*. Bonn (unveröffentlichtes Manuskript).

BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2012). *Vereinbarung über eine gemeinsame nationale Strategie für Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener in Deutschland 2012 – 2016*. Abgerufen von [www.bmbf.de/pubRD/NEU\\_strategiepapier\\_nationale\\_alphabetisierung.pdf](http://www.bmbf.de/pubRD/NEU_strategiepapier_nationale_alphabetisierung.pdf)

Bremer, H., Kleemann-Göhring, M. & Wagner, F. (2015). *Weiterbildung und Weiterbildungsberatung für »Bildungsferne«: Ergebnisse, Erfahrungen und theoretische Einordnungen aus der wissenschaftlichen Begleitung von Praxisprojekten in NRW*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Brödel, R. (2012). Didaktik der Grundbildung: Plädoyer für einen lebensweltorientierten Ansatz. *Erwachsenenbildung* (2), 63–66.

Grotlüschen, A. (2006). Medienkompetenz in der Grundbildung: Muss das sein? Ein Plädoyer für die Vielfalt digitaler und medialer Prozesse im Lehr-Lerngeschehen. In Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V. (Hrsg.). *Bewährte und neue Medien in der Alphabetisierung und Grundbildung* (S. 29–30). Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.

Korkkamp, J. (2012). Grundbildung: ein Zugang zur politischen Teilhabe? Partizipation und Schriftsprache. *Erwachsenenbildung* (2), 61–62.

Mania, E. (2015). Kompetenzorientierung in der Finanziellen Grundbildung als Grundlage für die Programmentwicklung. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung – Report* (2), 251–265. Abgerufen von [www.die-bonn.de/zfw/22015/finanzielle-grundbildung-01.pdf](http://www.die-bonn.de/zfw/22015/finanzielle-grundbildung-01.pdf)

Mania, E. & Tröster, M. (2015a). Finanzielle Grundbildung: Konzepte, Förderdiagnostik und Angebote. In A. Grotlüschen & D. Zimper (Hrsg.). *Literaltitäts- und Grundlagenforschung* (S. 45–60). Münster: Waxmann.

Mania, E. & Tröster, M. (2015b). *Finanzielle Grundbildung: Programme und Angebote planen*. Bielefeld: W. Bertelsmann. Abgerufen von: [www.wbv.de/landingpages/finanzielle-grundbildung.html](http://www.wbv.de/landingpages/finanzielle-grundbildung.html)

Mania, E. & Tröster, M. (2015c). Kompetenzmodell Finanzielle Grundbildung. Umgang mit Geld auf Basisbildungsniveau. *Magazin erwachsenenbildung.at*, (Ausgabe 25), 08–10. Abgerufen von <http://erwachsenenbildung.at/magazin/15-25/meb15-25.pdf>

Piorkowsky, M. B. (2009). Lernen, mit Geld umzugehen. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 26, 40–46.

Remmele, B., Seeber, G., Speer, S., & Stoller, F. (2013). *Ökonomische Grundbildung für Erwachsene: Ansprüche, Kompetenzen, Grenzen*. Wochenschau-Wissenschaft. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verl.

Schlutz, E. (2006). *Bildungsdienstleistungen und Angebotsentwicklung*. Studienreihe Bildungs- und Wissenschaftsmanagement, Bd. 4. Münster: Waxmann.

Schnögl, S. et al. (2006). *Schmackhafte Angebote für die Erwachsenenbildung und -beratung. Food Literacy. Handbuch und Toolbox*. Wien. Abrufbar unter: [http://gutessen.at/uploads/FL\\_guidelines\\_de.pdf](http://gutessen.at/uploads/FL_guidelines_de.pdf)

Weber, B., van Eik, I. & Maier, P. (2013). Ökonomische Grundbildung für Erwachsene: Bedeutung, Forschungsstand, Desiderate. In B. Weber, I. van Eik & P. Maier (Hrsg.). *Ökonomische Grundbildung für Erwachsene. Ansprüche und Grenzen, Zielgruppen, Akteure und Angebote. Ergebnisse einer Forschungswerkstatt* (S. 9–40). Bielefeld: Bertelsmann.

#### Abstract

Der vorliegende Beitrag thematisiert die Bedeutung des im Projekt CurVe entwickelten Kompetenzmodells zu (Handlungs-)Anforderungen des alltäglichen Umgangs mit Geld insbesondere mit Blick auf die Entwicklung von Angeboten im Bereich Finanzielle Grundbildung. Abschließend werden Herausforderungen bei der Etablierung Finanzieller Grundbildung als Teilbereich des Programms Alphabetisierung und Grundbildung skizziert.

Ein Bericht zur Abschlusstagung des Projekts CurVe findet sich auf [www.wb-web.de/blog/neue-akteure-inhalte-und.html](http://www.wb-web.de/blog/neue-akteure-inhalte-und.html) und auf [www.die-curve.de/Aktuelles/Abschlusskonferenz\\_CurVeDialog](http://www.die-curve.de/Aktuelles/Abschlusskonferenz_CurVeDialog)



Ewelina Mania und Monika Tröster sind wissenschaftliche Mitarbeiterinnen im Programm »Programme und Beteiligung« beim Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE).

Kontakt: [mania@die-bonn.de](mailto:mania@die-bonn.de)  
[troester@die-bonn.de](mailto:troester@die-bonn.de)

# Ergebnisse einer Bestandsaufnahme

## ANBIETER UND ANGEBOTE ÖKONOMISCHER (GRUND-)BILDUNG

Ingrid Ambos

Ökonomisches Wissen ist in vielen Alltagssituationen nötig, doch nicht jeder verfügt über ausreichende Kenntnisse. Welche Angebote stehen einem Erwachsenen zur Verfügung, der seinen ökonomischen Horizont erweitern möchte? Und welche Anbieter stehen zur Auswahl? Einen Überblick über das Anbieter- und Angebotspektrum bietet dieser Beitrag.

Unser Alltag ist von Entscheidungen geprägt, für die ein gewisses Maß an ökonomischem Wissen erforderlich ist. Das betrifft Kaufentscheidungen ebenso wie die Existenzsicherung durch Erwerbsarbeit. Zudem ist von einem Bedeutungszuwachs von ökonomischen Kompetenzen auszugehen, der sich aus verschiedenen gesellschaftlichen Entwicklungen ergibt. Dazu zählt u.a. die steigende Eigenverantwortung der Menschen für ihre Lebensgestaltung, was sich z.B. in dem Erfordernis, private Altersvorsorge zu betreiben, niederschlägt. Gleichzeitig ist zu konstatieren, dass das einmal in der Schule vermittelte ökonomische Wissen angesichts sich stetig verändernder ökonomischer Situationen und Anforderungen nicht ausreicht. Insofern ist auch von einem Bedarf an ökonomischer (Grund-)Bildung bei Erwachsenen auszugehen. Dies wirft u.a. die Fragen auf, welche Angebote in Deutschland zur Verfügung stehen, um Erwachsene dabei zu unterstützen, ihre ökonomischen Kompetenzen zur Bewältigung ihres Alltags zu erweitern, und welches die zentralen Akteure im Bereich der ökonomischen (Grund-)Bildung Erwachsener sind. Diesen Fragen geht der Beitrag auf Grundlage einer Bestandsaufnahme des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung

(DIE) nach. Sie erfolgte im Rahmen einer Akteurs- und Angebotsanalyse, die die Autorin zusammen mit Stefanie Greubel im Auftrag und als Teil der Forschungswerkstatt des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) »Ökonomische Grundbildung für Erwachsene« (ÖGBE) im Jahr 2011 durchgeführt hat (vgl. Ambos & Greubel, 2012 und 2013; Weber, van Eik & Maier, 2013).<sup>1</sup> Sowohl die Recherchen im Feld und die Programmanalysen ausgewählter Einrichtungen als auch die Systematisierung der ermittelten Angebote orientierten sich an folgender, zu Beginn festgelegter Arbeitsdefinition von ÖGBE:

*»Grundbildung befähigt zur individuellen Bewältigung von konkreten Alltagssituationen. Ökonomische Grundbildung bezieht sich auf die Bewältigung von relevanten ökonomisch geprägten Alltagssituationen, d.h. Situationen, die einen Umgang mit Ressourcen (Einkommen und Gütern) erfordern. Sie ist im Kern Verbraucherbildung und umfasst neben allgemeiner Konsumentengrundbildung insbesondere finanzielle Grundbildung. Hinzu kommen Arbeitnehmer- bzw. Erwerbstätigenbildung zur Gestaltung der eigenen Erwerbsbiographie, sofern sie potentiell für alle Erwachsenen und nicht nur für spezielle Gruppen relevant ist, sowie Wirtschaftsbürgerbildung*

*über ökonomische, politische und rechtliche Rahmenbedingungen, sofern sie einen konkreten Bezug zur individuellen Alltagssituation aufweist.«*

Diese Definition inkl. der Abgrenzung zu ökonomischer Allgemeinbildung wurde erst im Laufe der Forschungswerkstatt im Kontext eines eigens damit beauftragten Projekts weiter präzisiert (vgl. Remmele et al, 2013). In Folge dieser begrifflichen Unschärfe zu Beginn und als Basis der Felderschließung für die Anbieter- und Angebotsanalyse ging die Zuordnung ermittelter Angebote zum Bereich der ökonomischen Grundbildung mit gewissen Unsicherheiten einher. Diese »Grauzone« ist bei der nachstehenden Charakterisierung des Angebots in Rechnung zu stellen. Um die Grauzone zwischen Grund- und Allgemeinbildung sichtbar zu machen, wird im weiteren Verlauf des Beitrags die Abkürzung »Ö(G)BE« verwendet.

Der Analyse wurde ein eher weit gefasstes Verständnis von Anbietern zugrunde gelegt, wonach nicht nur Weiterbildungseinrichtungen, sondern auch andere Organisationen wie Verbraucherzentralen, Einrichtungen der Wohlfahrtspflege, Finanzdienstleister und Versicherungen in den Blick genommen wurden. Auch die Untersuchung der Angebote berücksichtigte neben klassischen Weiterbildungsveranstaltungen verschiedene Formen von Gruppen- und Einzelberatung sowie Informationen in verschiedenen Medien, die potenziell darauf ausgerichtet waren/sind, non-formales oder informelles Lernen und Kompetenzentwicklung im Bereich der Ö(G)BE zu ermöglichen. Zu beachten ist dabei, dass sich der Begriff »Ökonomische Grundbildung« bei den Anbietern und Akteuren in diesem Feld selbst als eher ungebrauchlich erwies.

Angesichts der weitgehenden Unkenntnis der Angebotsstrukturen im Bereich Ö(G)BE hatte das Projekt explorativen Charakter: Ziel war die Gewinnung eines Überblicks – keine Vollerhebung – ohne Anspruch auf Vollständigkeit.

In einer »Breitenanalyse« kamen unter Nutzung von DIE-Kontakten ins Feld und von Hinweisen in der einschlägigen Literatur verschiedene Suchstrategien zum Einsatz. Im Erwachsenen-/Weiterbildungsbereich wurden Veranstaltungsprogramme und -ankündigungen für den Projektzeitraum v.a. von öffentlich geförderten Weiterbildungsorganisationen in unterschiedlicher Trägerschaft bzw. verbandlicher Struktur systematisch und kriteriengeleitet gesichtet. Für den Volkshochschulbereich wurden die Programme einer Stichprobe von 34 Volkshochschulen ausgewertet. Der Zugang zu Programmen anderer Weiterbildungseinrichtungen erfolgte über Mitgliederverzeichnisse der betreffenden Bundes- und Landesverbände. Darüber hinaus wurde anhand einschlägiger Suchworte eine Recherche in der Meta-Datenbank InfoWebWeiterbildung ([www.iwwb.de](http://www.iwwb.de)) durchgeführt.

Zentrales methodisches Element der »Tiefenanalyse« waren 33 leitfadengestützte Expertengespräche mit 36 ausgewählten Vertreterinnen und Vertretern einschlägiger Organisationen. Leitend für die Auswahl war die Abbildung des Anbieterspektrums und der Angebotsvielfalt (für weitere Informationen vgl. Ambos & Greubel, 2012, S. 21–34).

---

### Spektrum und Profile der Anbieter

---

Im Bereich der Ö(G)BE existiert ein breites Spektrum an Weiterbildungsanbietern in Haupt- und Nebenfunktion. Diese unterscheiden sich sowohl hinsichtlich ihrer Ziele, Aufgaben und regionalen Reichweite als auch mit Blick auf die Affinität zu Themen und die Nähe zu Zielgruppen der Ö(G)BE. Bei den im Feld Ö(G)BE agierenden originären Weiterbildungsanbietern handelt es sich im Wesentlichen um Einrichtungen aus dem öffentlich verantworteten Bereich der Erwachsenen-/Weiterbildung. Dazu gehören die Volkshochschulen und andere öffentlich geförderte Weiterbildungseinrichtungen wie Familienbildungsstätten oder gewerkschaftliche Bildungseinrichtungen.

Charakteristisch für die (kommunalen) *Volkshochschulen* (VHS) sind die Themenvielfalt, das breite Nutzerspektrum sowie die wohnortnahe Präsenz in der Fläche. Damit sind im Prinzip optimale institutionelle Voraussetzungen (auch) für Ö(G)BE gegeben. Demgegenüber weisen *andere Weiterbildungseinrichtungen* – mit unterschiedlicher regionaler bzw. überregionaler Reichweite – eine Ausrichtung auf bestimmte Adressaten bzw. Themen auf. *Familienbildungsstätten* und *konfessionell gebundene Einrichtungen* verfügen über einen spezifischen Zugang zu Personengruppen, die potenziell ein erhöhtes Risiko tragen, in eine wirtschaftlich prekäre Situation zu geraten (z.B. junge Familien). Bei den *gewerkschaftlichen Bildungswerken* als Einrichtungen der politischen Bildung stehen politisch-ökonomische Themen im Kontext von Arbeitnehmerbildung im Fokus.

Übergreifendes Merkmal von *Einrichtungen mit Weiterbildungsangeboten zu Ö(G)BE in Nebenfunktion* ist, dass diese häufig zugleich individuelle Beratungsangebote sowie Informationsmöglichkeiten in Printform und im Internet vorhalten. Dazu gehören Verbraucherzentralen, Beratungsstellen, soziale Dienste, Frauenverbände, Banken und Versicherungsträger. Markenzeichen der *Verbraucherzentralen* sind insbesondere ihre Neutralität und Unabhängigkeit von Anbietern z.B. finanzieller Dienstleistungen, ihr Themenspektrum zur Verbraucherbildung sowie ihre räumliche Verbreitung. Die Bearbeitung von Fragen, die originär der Ö(G)BE zugerechnet werden können, können als das zentrale Tätigkeitsfeld von ausgewiesenen *Budget- und Schuldnerberatungsstellen* z.B. in Trägerschaft von Wohlfahrtsverbänden betrachtet werden. Demgegenüber behandeln *soziale Dienste der Familien- und Arbeitslosenhilfe* Themen von Ö(G)BE im Kontext übergreifender Hilfen und Problemlösungen für Personen in schwierigen Lebenssituationen. Mit solchen »integrierten« Ansätzen werden insbesondere niedrigschwellige und zielgruppenspezifische Zugänge gewährleistet. Nicht nur Frauen in unterschiedlichen sozialen

und wirtschaftlichen Lebenslagen, sondern häufig auch ihre Familien sind Adressaten des Ö(G)BE-Angebots von *Frauenverbänden* und ihren Diensten. Auch *Sparkassen und Banken* sind im Bereich der Ö(G)BE aktiv. Die Verbindungen zwischen produktneutralen Informationen und Marketing für eigene Produkte lassen vermuten, dass deren Angebote nicht unabhängig von wirtschaftlichen Eigeninteressen sind. Ähnliches gilt mit Blick auf *Versicherungsträger* für die Informations- und Beratungsleistungen der privaten Versicherungswirtschaft. Demgegenüber ist die Aufklärungsarbeit zur Altersvorsorge der Deutschen Rentenversicherung zur Produktneutralität verpflichtet.

---

### Thematische Schwerpunkte des Angebots

---

Unter thematischen Gesichtspunkten haben Angebote der *Verbraucherbildung* mit dem Fokus auf die Konsumentenrolle den größten Stellenwert unter den im Projektkontext recherchierten Ö(G)BE-Angeboten. Übergreifendes Ziel präventiv angelegter Angebote ist die Vermeidung wirtschaftlicher Krisensituationen in bestimmten Lebenslagen. Besonders hervorzuheben sind Angebote zum Thema »Umgang mit Geld«. Im Kern geht es dabei um die Analyse und Planung der Einnahmen und Ausgaben im eigenen Haushalt sowie um Finanzplanungsstrategien unter Einsatz von Instrumenten (z.B. Budgetplaner) inkl. Ermittlung von Einsparmöglichkeiten. Auch wenn in den Ankündigungen Adressaten zumeist nicht explizit genannt werden, sind Ausrichtungen auf bestimmte »Risikogruppen«, die sich durch geringe Haushaltsbudgets auszeichnen, festzustellen (z.B. junge Familien und Alleinerziehende, Erwerbslose, Frauen). Kurative Angebote zur Unterstützung der Bewältigung einer bereits eingetretenen wirtschaftlichen Krisensituation konzentrieren sich auf die Schuldnerberatung, zum Teil sind sie integraler Bestandteil von Familien- und Sozialberatung. Auch die Themen Altersvorsorge und Geldanlage sind von nennenswerter Relevanz,

während andere Themenkomplexe wie Rechtsfragen zu Kaufverträgen, Telekommunikation/Handy/Internet, günstig einkaufen – gut ernähren und Energieverbrauch eine nachrangige Rolle spielen. Eher geringen Umfang hat das Angebot zur *Erwerbstätigenbildung*, das übergreifend auf die Vermittlung von Wissen über eigene Handlungsmöglichkeiten und Rechte im Arbeitsalltag abzielt. Dabei geht es z.B. um Gehaltsverhandlungen und betriebliche Interessenvertretung. Speziell an Frauen gerichtete Angebote thematisieren u.a. Fragen zur Elternzeit und zur Vereinbarkeit von Beruf und Familie. Angebote zur *Wirtschaftsbürgerbildung* wollen zum besseren Verständnis von Funktionsweisen und Mechanismen der Wirtschaft beitragen sowie zu einem bewussten Einkaufsverhalten anregen. Auch die Vermittlung von Wissen über Pflichten (z.B. Steuerzahlungen) und Rechte (Steuererminderungen, Transferleistungen) gehört in diesen Kontext. Derartige Angebote sind zahlenmäßig ebenfalls eher wenig vertreten, die Themen weisen allerdings zum Teil fließende Übergänge zu anderen Bereichen der Ö(G)BE auf. Dominierende Anbieter in den Feldern Erwerbstätigen- bzw. Wirtschaftsbürgerbildung sind gewerkschaftliche Bildungswerke.

Neben Angeboten, die sich auf die Bearbeitung eines Themas konzentrieren, existieren solche, die auf verschiedene ökonomisch geprägte Lebenssituationen und Rollen Erwachsener Bezug nehmen. Am häufigsten anzutreffen sind hier (ebenfalls) Angebote zur Verbraucherbildung, die den Erwachsenen in seiner Rolle als Konsument und/oder als Versicherungsnehmer ansprechen. Derartige Weiterbildungsveranstaltungen richten sich z.B. speziell an junge Erwachsene vor der Gründung eines eigenen Haushalts oder an junge Familien, bei denen gezielt die wirtschaftlichen Veränderungen durch die Geburt eines Kindes in den Fokus gerückt werden. Des Weiteren existieren Veranstaltungen, bei denen Aspekte von Ö(G)BE im Kontext oder in Kombination mit der

Behandlung anderer Themen aufgegriffen werden. Dazu zählen Angebote, bei denen Inhalte ökonomischer (Grund-) Bildung integraler Bestandteil des jeweiligen Curriculums sind. Dies ist in den Bereichen des Zweiten Bildungswegs, der Alphabetisierung/Grundbildung sowie bei den vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) zugelassenen Integrations- und Orientierungskursen der Fall. Derartige »integrierte« Angebote stellen eine Domäne der VHS dar. Auch Weiterbildungsangebote in der Familienbildung, z.B. Kurse zur Stärkung von Erziehungskompetenzen oder im Bereich Hauswirtschaft, fallen in diese Kategorie.

---

### Veranstaltungsformate

---

Das Gros der ermittelten Weiterbildungsangebote zur Ö(G)BE wird als offen zugängliche, kurze Einzelveranstaltung mit einem Setting aus thematischem Input und anschließendem Raum für Nachfragen und Diskussion durchgeführt. Solche Veranstaltungen finden häufig im Rahmen von Kooperationen zwischen Ö(G)BE-Anbietern, die Fachreferentinnen und -referenten stellen, und örtlichen Veranstaltern (u.a. Weiterbildungseinrichtungen) statt, zum Teil auch für feste Gruppen. Insofern ist von einer Konzentration des Weiterbildungsangebots auf die Vermittlung von Orientierungswissen zum jeweiligen Thema auszugehen. Veranstaltungen von längerer Dauer und mit höherem Stundenvolumen, die eher Raum bieten, um auf individuelle Lernvoraussetzungen einzugehen und aktivierende Lernformen einzusetzen, sind vor allem bei den o.g. integrierten Angeboten die Regel. Als typisches Format der Erwerbstätigen-/Arbeitnehmerbildung erweisen sich mehrtägige Bildungsurlaubsseminare in einer Tagungsstätte.

---

### Adressaten und Gewinnung von Teilnehmenden

---

Die meisten Weiterbildungsangebote im Bereich der Ö(G)BE richten sich gemäß

den gesichteten Ankündigungen an einen nicht weiter spezifizierten Adressatenkreis Erwachsener. Allerdings sind die jeweiligen Profile der Anbieter und ihre Bindungen an bestimmte soziale Milieus zu berücksichtigen. Betroffenheit und Interesse bezüglich eines bestimmten Themas leiten die Adressatenansprache. Junge Familien, Haushalte mit geringem Einkommen, Erwerbslose, Personen mit geringer Grundbildung werden ggf. v.a. von »Präventivangeboten« für Personengruppen adressiert, bei denen von einem objektiven Risiko ausgegangen werden kann, in eine ökonomisch prekäre Lebenssituation zu geraten. Auch Ältere stellen eine nennenswerte Zielgruppe dar. Angebote zur Unterstützung bei der Schuldenbewältigung richten sich an Personen, die sich bereits in einer prekären ökonomischen Lage befinden. Beworben werden die Angebote mit gängigen Mitteln der Öffentlichkeitsarbeit, wie Programmveröffentlichungen (Printmedium/Internet), über die örtliche Presse und Verteiler an Multiplikatoren. Für die Gewinnung von (freiwilligen) Teilnehmenden erweisen sich aufsuchende persönliche Anspracheformen als besonders erfolgreich sowie die Kooperation mit Organisationen, die über niedrigschwellige und lebensweltnahe Zugänge zu verschiedenen Adressaten- bzw. »Risikogruppen« verfügen, und die Nutzung bereits bestehender Gruppenzusammenhänge. Auch Empfehlungen zufriedener ehemaliger Nutzer besitzen einen hohen Stellenwert.

---

### Nachfrage

---

Vor allem auf Basis der Ergebnisse der Experteninterviews kann das vorhandene präventiv angelegte Angebot tendenziell als ausreichend betrachtet werden, um subjektive Informations- und Bildungsinteressen bzgl. Ö(G)BE aufzufangen. Die Nachfrage von Angeboten durch »Risikogruppen« allerdings bleibt insgesamt hinter den abschätzbaren Größenordnungen von Personengruppen mit objektiven Bedarfen an Ö(G)BE

zurück. Dies gilt v.a. für Angebote der Verbraucherbildung, die sich auf das Thema »Umgang mit Geld« beziehen. Demnach gelingt es offenbar nicht hinreichend, mit den vorhandenen präventiven Angeboten Bildungsmotivation zu wecken und in eine manifeste Nachfrage zu transferieren. Dagegen übersteigt in der kurativen Ö(G)BE, v.a. in der Schuldnerberatung, die Nachfrage offenbar das vorhandene Angebot, so dass hier eher von einer Unterversorgung auszugehen ist.

### Rahmenbedingungen: Personal und Finanzierung

Die Qualifikationen des Personals, das die Weiterbildungs- und Beratungsangebote konkret umsetzt, sprechen für Professionalität und eine tendenziell hohe Qualität des Angebots im Bereich Ö(G)BE. In der Regel verfügen die Lehrkräfte bzw. das Beratungspersonal über fach- und themenspezifisch einschlägige Kompetenzen sowie Zusatzqualifikationen im Bereich Erwachsenenbildung bzw. Beratung. Ö(G)BE gehört zu den Weiterbildungssegmenten, die als überwiegend nicht marktgängig charakterisiert werden können. Das Angebot wird daher zumeist durch öffentliche, häufig zeitlich befristete Fördermittel unterschiedlicher Herkunft auf Bundes-, Landes- und kommunaler Ebene finanziert. Dort, wo Teilnahme-/Nutzungsentgelte zur anteiligen Refinanzierung erhoben werden (müssen), erweisen sich diese zum Teil als Zugangshemmnis, vor allem mit Blick auf sog. »Risikogruppen«. Ein weiteres Dilemma ergibt sich aus dem Befund, dass neutrale bzw. an den Interessen der Nutzerinnen und Nutzer ausgerichtete Angebote i.d.R. kostenpflichtig sind, mit kostenlosen Angeboten dagegen häufig Interessen der Anbieter verfolgt werden. Hauptkostenfaktor ist das mit der Angebotsdurchführung betraute Personal. Häufig sind örtliche Veranstalter (z.B. Vereine, Initiativen) nicht in der Lage, die Honorare für Fachreferentinnen und -referenten zu übernehmen, und sind

deshalb darauf angewiesen, dass die Kosten von den kooperierenden Ö(G)BE-Anbietern, die die Lehrkräfte stellen, getragen werden.

### Fazit

Insgesamt bestehen in Deutschland gute institutionelle Voraussetzungen für multiple Zugänge zur Ö(G)BE für Menschen mit unterschiedlicher Nähe zu bestimmten Anbietern. Auch für die Ö(G)BE stellen Kontinuität/Verlässlichkeit des Angebots und ausreichende Ressourcen wichtige förderliche Faktoren dar. Die finanziellen Rahmenbedingungen erfüllen diese Kriterien nur unzureichend und erschweren somit die Realisierung von Angeboten, insbesondere für Risikogruppen. Mit einem besonderen Fokus auf Angehörige solcher Gruppen erweisen sich v.a. präventive Ansätze von Ö(G)BE als entwicklungs- und ausbaubedürftig, die darauf abzielen, (subjektive) Interessen an Ö(G)BE zu wecken und die Inanspruchnahme von Informations-, Weiterbildungs- und Beratungsangeboten zu erhöhen. Prioritärer Forschungsbedarf besteht bezogen auf die ungeklärten, aber zentralen Fragen des konkreten Nutzens und der Wirksamkeit der Ö(G)BE-Angebote.

### Literatur

Ambos, I. & Greubel, S. (2012). *Ökonomische Grundbildung. Themenfeld »Akteurs- und Angebotsanalyse«*. Abschlussbericht. Abgerufen von [www.die-bonn.de/doks/2012-oekonomischgrundbildung-akteurs-und-angebotsanalyse-01.pdf](http://www.die-bonn.de/doks/2012-oekonomischgrundbildung-akteurs-und-angebotsanalyse-01.pdf) (23.10.2015).

Ambos, I. & Greubel, S. (2013). Akteurs- und Angebotsanalyse. In B. Weber, I. van Eik & P. Maier (Hrsg.). *Ökonomische Grundbildung für Erwachsene. Ansprüche und Grenzen, Zielgruppen, Akteure und Angebote – Ergebnisse einer Forschungswerkstatt* (1. Aufl.) (S. 65–74). Bielefeld: W. Bertelsmann.

Pfeiffer, I., Heimer, A., Münch, C., Henkel, M. & Schulze, K. (2013). Zielgruppenanalyse ökonomischer Grundbildung. In B. Weber, I. van Eik & P. Maier (Hrsg.). *Ökonomische Grundbildung für Erwachsene. Ansprüche und Grenzen, Zielgruppen, Akteure und Angebote – Ergebnisse einer Forschungswerkstatt* (1. Aufl.) (S. 53–64). Bielefeld: W. Bertelsmann.

Remmele, B., Seeber, G., Speer, S. & Stoller, F. (2013). Ansprüche an und Grenzen von ökonomischer Grundbildung. In B. Weber, I. van Eik & P. Maier (Hrsg.). *Ökonomische Grundbildung für Erwachsene. Ansprüche und Grenzen, Zielgruppen, Akteure und Angebote – Ergebnisse einer Forschungswerkstatt* (1. Aufl.) (S. 41–52). Bielefeld: W. Bertelsmann.

Weber, B., van Eik, I. & Maier, P. (Hrsg.) (2013). *Ökonomische Grundbildung für Erwachsene. Ansprüche und Grenzen, Zielgruppen, Akteure und Angebote – Ergebnisse einer Forschungswerkstatt* (1. Aufl.). Bielefeld: W. Bertelsmann.

<sup>1</sup> Insofern stellt der Beitrag bereits veröffentlichte, zusammengefasste Ergebnisse der Studie in noch weiter komprimierter Form vor.

Die beiden anderen im Kontext der Forschungswerkstatt durchgeführten Projekte beinhalteten eine »Zielgruppenanalyse ökonomischer Grundbildung« (vgl. Pfeiffer, Heimer, Münch, Henkel & Schulze, 2013) sowie die Bestimmung der »Ansprüche an und Grenzen von ökonomischer Grundbildung« (vgl. Remmele, Seeber, Speer & Stoller, 2013).

### Abstract

*Wer sind die Akteure im Bereich ökonomischer (Grund-)Bildung Erwachsener? Wie lassen sich ihre Weiterbildungsangebote charakterisieren? Auf der Grundlage von Ergebnissen einer am DIE durchgeführten Bestandsaufnahme zur Versorgungslage vermittelt der Beitrag einen Überblick über die Anbieter- und Angebotslandschaft zur ökonomischen (Grund-)Bildung in Deutschland.*



Ingrid Ambos ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Programm »System und Politik« am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) in Bonn.

Kontakt: [ambos@die-bonn.de](mailto:ambos@die-bonn.de)

## English Summaries

*Bernd Remmele:*

**Economic Competences.** What they include and how they are measured (p. 22–25)  
The author addresses the assessment of adult economic competences. He also provides a short but critical overview of different approaches to measuring these competences.

*Silja Graupe:*

**Between market credibility and market criticism.** A plea for education for economic maturity (p. 26–30)  
Economic standard education is increasingly criticised for its unworldliness, imbalance and rashness. The author investigates possible effects and the social meaning of this condition: Does it support sightless market credibility, which is visible in the public opinion during the past decades? Which criteria play a role? The article pursues these issues by working out essential connections between strategies for influencing the public opinion from a historic perspective on the one hand, and science and education on the other hand, as it can be observed at neoliberalism and its protagonists Friedrich A. Hayek and Walter Lippmann. In addition, a basic alternative educational reform, an education for economic maturity, is outlined

*Günter Seeber:*

**Need for economic literacy.** Demands, regulations, responsibilities (p. 37–40)  
The article refers to the demand for adult economic literacy as well as its objectives. Present demands require intensification. These demands are evident in the behaviour of educational consumers and providers, and even more so in the social expectations expressed by all relevant groups. The text concludes with a reference to the particular public responsibility to provide suitable programmes.

*Ewelina Mania/Monika Tröster:*

**Programmes in the field of financial literacy.** Possibilities of application of the CurVe-Competence model (p. 41–44)  
This report deals with the significance of the competence model for requirements of daily money management, which was developed in the project »CurVe«. It particularly stresses the programme development in the field of financial literacy. In conclusion, the challenges of establishing financial literacy as part of the programme literacy and basic education are outlined.

*Ingrid Ambos:*

**Providers and programmes for adult economic literacy.** Results of a survey (p. 45–48)  
Who are the key players in the field of adult economic literacy? How can continuing education programmes be characterised e.g. from a thematic and content-related perspective? Based on findings gained in a survey on the current programme situation conducted by the DIE, the article provides an overview of the German landscape.



## Auf den Hund gekommen

### Beratungsangebot expandiert

Sigmund Freud sprach vor knapp hundert Jahren vom Unbehagen in der Kultur. Das war noch vor der Postmoderne, vor Globalisierung und Digitalisierung. Das war zu einer Zeit, bevor es hundertsiebenundzwanzig Fernsehkanäle, Dating-Shows und Partnerbörsen gab. Und lange, bevor das Finanzamt die Hundesteuer erfand. Wie soll man sich heute als Hund in seinem Fell noch wohlfühlen – und sich in dieser komplexen wie hektischen Welt zurechtfinden? Beratung braucht's. Beratung in jeder Lebenslage. Um sich der eigenen Kompetenzen zu versichern. Und seiner selbst. Und schließlich den richtigen Partner zu finden.

DIE/Thomas Jung

Unsere nächsten THEMENSCHWERPUNKTE:

Heft 2/2016 (erscheint April 2016): **Werte in der Weiterbildung**

Gemeinsame Werte bieten den Mitgliedern der Gemeinschaft einen Orientierungsrahmen, in welchem sie sich bewegen können. Auch Einrichtungen der Erwachsenen- und Weiterbildung verfügen über einen solchen Wertekanon – sei es explizit in Form eines Leitbildes oder implizit in Form des Umgangs miteinander innerhalb der Einrichtung. Vor diesem Hintergrund erscheint es lohnend, den Wertebezug der Erwachsenen- und Weiterbildung genauer zu betrachten – auch wenn bisher keine branchenweite Wertedebatte geführt wird.

Heft 3/2016 (erscheint Juli 2016): **Sprache und Sprechen in der Erwachsenenbildung**

Sprache ist das zentrale Medium der Informationsvermittlung. Insofern ist sie auch ein konstitutives Element des Interaktionshandelns in Lehr-Lern-Situationen. Zugleich ist der Erwerb von Sprachkompetenz auch Aufgabe des Bildungssystems. Das Heft möchte mit dem mündlichen Sprachhandeln denjenigen Bereich von Sprache in den Mittelpunkt rücken, der im Diskurs unterbelichtet ist. Denn gerade das gesprochene Wort ist als Kernvollzug wie als Ziel der Erwachsenenbildung von besonderer Bedeutung. Vor diesem Hintergrund erscheint eine Reflexion der Erwachsenenbildung über das Wesen des Sprechens und seine verschiedenen Herausforderungen für das pädagogische Handeln vielversprechend.

Einsendungen zu den Themenschwerpunkten sind erwünscht. Bitte nehmen Sie hierzu frühzeitig Kontakt mit der Redaktion auf. Änderungen der Planung vorbehalten.

### Impressum

Die DIE Zeitschrift ist die Zeitschrift des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen. Sie informiert viermal jährlich unter einem thematischen Schwerpunkt über Trends der Erwachsenenbildung. Sie richtet sich an haupt- und nebenberuflich Beschäftigte und disponierendes Personal in der Weiterbildung, Wissenschaftler und Studierende der Erwachsenenbildung sowie Verantwortungsträger in Bildungspolitik und -verwaltung. Sie ist wissenschaftlich fundiert, aber praxisbezogen – Magazin und Reflexionsorgan zugleich.

**Begründet** 1993 von Prof. Dr. Ekkehard Nuissl

**Herausgeber:** Prof. Dr. Josef Schrader

**Redaktion:** Dr. Peter Brandt (DIE/PB, verantw. Leitung); Theresa Maas (DIE/TM, Fachredaktion); Dr. Monika Socha (DIE/MS, Redaktionsassistentin); Externe Mitarbeit: Astrid Gilles-Bacciu (Referat Erwachsenen- und Familienbildung im Erzbistum Köln; DIE/GB); Prof. Dr. Elisabeth M. Krekel (Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn; DIE/EK); Prof. Dr. Henning Pätzold (Universität Koblenz-Landau; DIE/HP); Prof. Dr. Michael Schemmann (Universität zu Köln; DIE/SM); Prof. Dr. Richard Stang (Hochschule der Medien Stuttgart; DIE/RS).

**Titel:** Gerhard Lienemeyer (Idee, Grafik Design)

**Signet/Gesamtausführung/Satz:** Horst Engels

**Layoutvorlage:** Gerhard Lienemeyer

**Bezugsbedingungen** für Jahresabonnement der »DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung«: € 45,-; ermäßigtes Abonnement für Studierende € 39,- (jewe. zzgl. Versandkosten), bitte gültige Studienbescheinigung beilegen. Das Abonnement verlängert sich automatisch um ein weiteres Jahr, wenn es nicht bis zum 15. November des Jahres gekündigt wird. Einzelheft: € 14,90 (zzgl. Versandkosten)

**Anzeigen:** sales friendly, Bettina Roos, Siegburger Str. 123, 53229 Bonn  
Tel. 0228 97898-10, Fax 0228 97898-20,  
E-Mail roos@sales-friendly.de

**Anschrift von Herausgeber und Redaktion:**

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung e.V.  
Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen  
Heinemannstraße 12-14, 53175 Bonn  
Tel. 0228 3294-168, Fax 0228 3294-4168  
E-Mail: socha@die-bonn.de  
www.diezeitschrift.de

**Herstellung, Verlag und Vertrieb:**

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG  
Auf dem Esch 4, 33619 Bielefeld  
Tel. 0521 91101-12, Fax 0521 91101-19  
E-Mail: service@wbv.de, Internet: wbv.de, wbv-journals.de

**Best.-Nr.: 15/1089, ISSN 0945-3164**

**ISBN 978-3-7639-5662-3, DOI 10.3278/DIE1601W**

© 2015 DIE

Nachdruck nur mit Genehmigung durch die Redaktion. Mit Namen gekennzeichnete Beiträge geben nicht unbedingt die Meinung der Redaktion wieder.



**Deutsches Institut für Erwachsenenbildung  
Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen**

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) ist eine Einrichtung der Leibniz-Gemeinschaft und wird von Bund und Ländern gemeinsam gefördert. Als Serviceinstitut vermittelt es zwischen Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung. Das DIE

- liefert Grundlagen für die Forschung und Lehre der Erwachsenenbildung
- verbreitet Forschungsergebnisse und führt anwendungsbezogene Forschung durch
- entwickelt innovative didaktische Konzepte und qualitative Standards
- begleitet die Entwicklung der Profession und berät zu Prozessen der Organisationsentwicklung
- analysiert den Strukturwandel in der Erwachsenenbildung
- berät Forschung, Politik und Praxis
- vertritt die deutsche Erwachsenenbildung international und verstärkt den Wissenstransfer.

Das Institut ist ein eingetragener Verein, dem 20 Verbände und Organisationen aus Wissenschaft und Praxis der Weiterbildung angehören.

# didacta die Bildungsmesse

Köln, 16.–20. Februar 2016

- Frühe Bildung
- Schule/Hochschule
- Neue Technologien
- Berufliche Bildung/  
Qualifizierung
- Ministerien/Institutionen/  
Organisationen

# Bildung öffnet Perspektiven

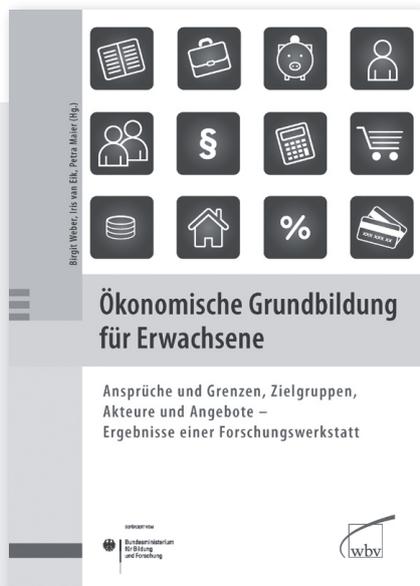
Wer im Bildungsbereich tätig ist, muss immer auf dem neuesten Stand sein und sich ständig weiterentwickeln. Da liegt es nahe, sich dort zu informieren, wo man garantiert das umfassendste und aktuellste Angebot in Sachen lebenslanges Lernen erwarten darf: auf der **didacta 2016 in Köln**.

Sparen Sie beim Online-Ticketkauf: [www.didacta-koeln.de/tickets](http://www.didacta-koeln.de/tickets)  
Planen Sie Ihren Messebesuch mit der offiziellen App zur didacta 2016 (verfügbar ab Mitte Dezember):



Koelnmesse GmbH, Telefon +49 180 610 3101\*,  
Telefax +49 221 821-991370, [didacta@visitor.koelnmesse.de](mailto:didacta@visitor.koelnmesse.de)  
\*0,20 EUR/Anruf aus dem dt. Festnetz, max. 0,60 EUR/Anruf aus dem Mobilfunknetz

Medienpartner:



## Grundbildung

### Mehr als Lesen und Schreiben

Grundbildung ist mehr als Lesen und Schreiben, dazu gehört auch ökonomisches Handeln. Aber wie können Erwachsene als Zielgruppe erreicht und was muss dort geleistet werden? Der Band dokumentiert Ergebnisse und Tipps einer BMBF-Forschungswerkstatt.

Birgit Weber, Iris van Eik, Petra Maier (Hg.)

### Ökonomische Grundbildung für Erwachsene

Ansprüche und Grenzen, Zielgruppen, Akteure und Angebote – Ergebnisse einer Forschungswerkstatt

2013, 78 S., 19,90 € (D)  
ISBN 978-3-7639-5195-6  
Als E-Book bei [wbv.de](http://wbv.de)



**die**

Zeitschrift für  
Erwachsenenbildung

BILDUNG  
/ MISCHT  
ÖKONOMIE