

Finanzielle Grundbildung – Ein Kompetenzmodell entsteht

Ewelina Mania, Monika Tröster

Zusammenfassung

Der Beitrag thematisiert die Entstehung des Kompetenzmodells „Finanzielle Grundbildung“ im Projekt „Schuldnerberatung als Ausgangspunkt für Grundbildung – Curriculaire Vernetzung und Übergänge“ (CurVe). Zunächst werden der Grundbildungsbegriff begründet und eingeordnet sowie die konzeptionellen und theoretischen Grundlagen skizziert. Nach der Darstellung des (inter-)nationalen Diskussionsstands zu „Financial Literacy“ folgen die Beschreibung der Charakteristika und Bestandteile des Modells sowie die Thematisierung seiner theoretischen Potenziale und praktischen Einsatzmöglichkeiten.

Problemaufriss und Ausgangslage

Einhergehend mit international geführten Diskussionen zu Literacy erfolgte in Deutschland in den 1990er Jahren ein Wandel im Verständnis von Alphabetisierung. Von eher engeren Konzepten der Alphabetisierung geht die Entwicklung hin zu umfassenderen und flexibleren Grundbildungsansätzen (vgl. Tröster 2000). So wird im Sachstandsbericht der Bund-Länder-Konferenz für Bildungsplanung und Forschungsförderung zum funktionalen Analphabetismus in Deutschland konstatiert und problematisiert, dass eine Fokussierung auf Lesen, Schreiben und Rechnen nicht ausreiche, sondern eine stärkere Berücksichtigung allgemeiner und grundlegender beruflicher Schwerpunkte erforderlich sei; gefordert wird eine „Neubestimmung der Grundbildung“ (Huck/Schäfer 1991, S. 34). Inzwischen haben zwar weitere Auseinandersetzungen mit Begriffen stattgefunden, aber die kritisierte Verengung des Alphabetisierungs- und Grundbildungsverständnisses auf Lesen, Schreiben und Rechnen ist immer noch nicht gänzlich überwunden. So wird zum Teil immer noch von ‚Beherrschung der Kulturtechniken‘ gesprochen, ohne die jeweils relevanten Kontextbezüge entsprechend zu berücksichtigen (vgl. Abraham/Linde 2011).

Für ein umfassendes Grundbildungsverständnis reicht eine Ansammlung von Fertigkeiten nicht aus, es geht zunehmend um dynamische und flexible Fähigkeiten und Kompetenzen (vgl. Tröster 2000, S. 17 f). Unterschiedliche gesellschaftliche

Gruppen und Akteure (u. a. Arbeitgeberverbände, Gewerkschaften, Bildungswissenschaftler/innen und Erwachsenenbildner/innen) formulieren zudem unterschiedliche Anforderungen an Grundbildung, was die Relativität des Begriffs verdeutlicht (ebd.).

Im Rahmen von Alfabund¹ umfasst der Begriff Grundbildung „allgemeine Grundkompetenzen auf dem untersten Niveau“, was jedoch nicht näher ausgeführt wird (vgl. Projektträger im Deutschen Zentrum für Luft- und Raumfahrt e.V. 2011, S. 2). Neben dem Beherrschen von Lese- und Schreibfertigkeiten wird hier auf das Vorhandensein von verschiedenen Schlüsselkompetenzen in den Grunddimensionen kultureller und gesellschaftlicher Teilhabe, wie beispielsweise mathematische Grundkenntnisse oder allgemeine Handlungsfähigkeit im Alltag und in der Gesellschaft, verwiesen (vgl. ebd.).

Wesentlich weiter gefasst ist eine Definition der UNESCO, die Grundbildung als die Entwicklung und Entfaltung von Individuen und deren Potentialen versteht und zudem davon ausgeht, dass Grundbildung nicht nur als „ein Recht, sondern auch (als) eine Pflicht und eine Verantwortung gegenüber anderen und der Gemeinschaft als Ganzes“ zu sehen ist. Betont wird, dass die Anerkennung des Rechts auf lebenslanges Lernen von flankierenden Maßnahmen begleitet wird, die entsprechende Voraussetzungen in allen Lebensbereichen schaffen, um den komplexen Herausforderungen einer sich stetig verändernden globalen Welt gewachsen zu sein (vgl. UNESCO/CONFINTEA 1998, S. 4). Dieser Ansatz ist multiperspektivisch angelegt, so dass die lernenden Menschen als Handelnde in den je unterschiedlichen Lebensbereichen angesehen werden (vgl. Linde 2008, S. 54).

Wird Literalität als soziale Praxis begriffen (vgl. u. a. The New London Group 1996; Street 2003), werden die Bedeutungshorizonte, Anwendungskontexte und Situationen, in denen Schriftsprache gebraucht wird, betrachtet. Zeuner und Pabst (2011) haben in einer neueren Studie² die Vielfalt „literaler Ereignisse“ (ebd., S. 152 und 175 ff) sowie die lebensweltlichen Kontexte, in denen Schriftsprache verwendet wird, aufgezeigt.

Barton/Hamilton (2003) gehen in ihrem Konzept der *Situated Literacies* von unterschiedlichen Literalitäten in unterschiedlichen Domänen, d. h. sozial strukturierten Kontexten oder Lebensbereichen, aus. Dazu zählen beispielsweise Computer oder Workplace Literacy (siehe dazu auch Grotlüschen 2010, S. 25). In Deutschland werden inzwischen bezugnehmend auf die internationale Diskussion ebenfalls verschiedene Bereiche unterschieden wie Health Literacy (vgl. Wist 2013) und Food Literacy (vgl. Groeneveld u. a. 2011).

Seit einigen Jahren wird im internationalen Diskurs zunehmend von „Financial Literacy“, d. h. dem „adäquaten Umgang mit Geld und Finanzthemen“ (Aprea 2012, S. 1), gesprochen. In einzelnen Ländern wie Neuseeland, Kanada, den Vereinigten Staaten von Amerika (USA) und Großbritannien gibt es bereits nationale Strategien, Programme und Projekte, inklusive Serviceleistungen, zur Förderung von „Financial Literacy“.³

Die Anforderungen im Hinblick auf Financial Literacy werden in Deutschland zwar bereits in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Ökonomie, Haushaltslehre

oder von privatwirtschaftlichen Finanzdienstleistern thematisiert, jedoch bisher kaum als ein Thema der Grundbildung.

Mit dem Projekt „Schuldnerberatung als Ausgangspunkt für Grundbildung – Curriculare Vernetzung und Übergänge“ (CurVe)⁴, das am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung-Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE) in Bonn durchgeführt wird, soll diese Lücke geschlossen werden. Durch die Entwicklung eines Kompetenzmodells „Finanzielle Grundbildung“ wird ein Beitrag zum theoretischen und praktischen Grundbildungsdiskurs angestrebt. Im Rahmen des folgenden Aufsatzes soll der Frage nachgegangen werden, wie „Financial Literacy“ im Sinne eines Kompetenzmodells „Finanzielle Grundbildung“ konzeptualisiert werden kann. Zuvor werden die Relevanz und Aktualität des Themas herausgearbeitet sowie der (inter-)nationale Diskussionsstand im Themenbereich „Finanzielle Grundbildung“ skizziert. Schließlich werden die Potenziale des partizipativ angelegten Projekts CurVe für die Programm- und Angebotsentwicklung, die Erreichung neuer Adressatinnen und Adressaten für Angebote der Alphabetisierung und Grundbildung sowie im Hinblick auf die Sensibilisierung von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren ausgetestet.

Financial Literacy als Gegenstand der Grundbildung Fokus Überschuldung

Einer aktuellen Studie zum Zusammenhang von Überschuldung und Rechenkompetenz zufolge kommen Personen mit geringeren mathematischen Kompetenzen beim Abzahlen von Krediten häufiger in Verzug als Personen mit höheren mathematischen Kompetenzen (vgl. Gerardi/Goette/Meier 2013). Auf Grundlage der Auswertung der Daten des „SchuldnerAtlas Deutschland“ (Creditreform u. a. 2009) sowie empirischer Studien zum Wissen im Wirtschafts- und Finanzbereich stellt Hummelsheim (2010) einen erhöhten Bedarf an finanzieller Grundbildung fest. Mittlerweile ist die Zahl der überschuldeten Menschen laut dem „SchuldnerAtlas Deutschland“ 2012 (Creditreform u. a. 2012) sogar gestiegen und beträgt 6,6 Millionen (9,7 % Erwachsene). Die aktuell verfügbaren Daten zu Überschuldung – die Überschuldungsstatistik des Statistischen Bundesamtes (2013) oder der iff-Überschuldungsreport (2012) – basieren auf den Daten der Schuldnerberatungsstellen. Allerdings problematisiert Mantseris (2010, S. 4 ff), dass die Entstehung von Überschuldung in der Sozialen Arbeit bzw. in den Schuldnerberatungsstellen bisher unzureichend behandelt wurde. So wird mal von komplexen Ursachen und mal von singulären Ereignissen als Auslösern von Überschuldung gesprochen. Weiterhin wird mit dem „Begriffspaar endogen/exogen“ (ebd., S. 7) versucht, die möglichen Ursachen von Überschuldung zu kategorisieren. Demnach wäre Arbeitslosigkeit eine exogene Ursache, während Verhalten und Werteeinstellungen zu den endogenen Ursachen gehören. Nicht ausreichende Grundbildungskompetenzen im Sinne einer Financial Literacy als eine mögliche Ursache von Überschuldung wurden in Deutschland bisher jedoch kaum in den Blick genommen.

Im Sinne eines ganzheitlichen Bildungsverständnisses, das auch lebenspraktische Handlungskompetenzen umfasst (vgl. Miller 2003), und einer lebensweltorientierten Erwachsenenbildung, die kritische Lebenssituationen als Lernanlässe bzw. -gelegenheiten begreift, kann das Phänomen der Überschuldung als gesellschaftliche und individuelle Problemlage zum Ausgangspunkt für die Erwachsenenbildung gesehen werden (vgl. Mania/Tröster 2013a, S. 28).

Financial Literacy – Begriffsdschungel

Im Themenbereich Financial Literacy bzw. „Finanzielle Grundbildung“ wird eine Vielzahl unterschiedlicher Begriffe benutzt. Während im englischsprachigen Sprachraum meist von „Financial Literacy“ oder gelegentlich auch von „Financial Capability“ (vor allem in Großbritannien und Irland) die Rede ist, werden in Deutschland verschiedene Termini synonym, gleichzeitig und meist unsystematisch gebraucht. Das Spektrum reicht von Finanzieller (Allgemein-)Bildung über Finanzbildung bis hin zu „Finanzieller Alphabetisierung“ bzw. finanziellem Analphabetismus und „Finanzkompetenz“ (vgl. u. a. Remmele u. a. 2013; Aprea 2012). Die Vielfalt der Begriffe spiegelt zum Teil die disziplinäre Herkunft bzw. weltanschauliche Einordnungen des Themas wider. So wird von „Financial Inclusion“ und „Financial Literacy“ eher dann gesprochen, wenn ein (sozial-)pädagogischer Hintergrund vorliegt und die Beschäftigung mit dem Thema der Hilfe von z. B. „disadvantaged people“ (Lederle 2006) dient. Zumeist wird finanzielle (Grund-)Bildung als Teilbereich einer umfassenderen ökonomischen (Grund-)Bildung verstanden: „Finanzielle Grundbildung ist ein Teil der ökonomischen Grundbildung.“ Die meisten, wenn nicht sogar alle Expertinnen und Experten fordern, dass die finanzielle Bildung in eine ökonomische Bildung eingebettet sein muss, sonst „hängt sie in der Luft“ (Piorkowsky 2010, S. 22; siehe dazu auch Weber/Eik/Maier 2013). Zwischen Basiskompetenzen und finanzieller Allgemeinbildung oder gar Spezialbildung wird meist nicht differenziert. Beispielsweise diskutiert Leinert (2004, S. 45) den Wissenstand der Deutschen zum Aktienindex, Effektivzins und Inflationsraten usw. unter den Stichworten „finanzielle Allgemeinbildung“ und „finanzieller Analphabetismus“, die synonym verwendet werden.

Kompetenzmodell „Finanzielle Grundbildung“

Die Sichtung verschiedener Konzepte und Modelle im Bereich „Financial Literacy“ (vgl. u. a. Mantseris 2011 und 2010; Remmele u. a. 2013; McQuaid/Egdell 2010; Habschick/Jung/Evers 2004; Leinert 2004) belegt, dass es bisher kein Konzept gibt, das explizit und ausschließlich auf Grundbildungsniveau angesiedelt ist. So setzen etwa Remmele u. a. (2013, S. 117 ff) die „allgemeine Grundbildung“ wie Lesen, Schreiben, Rechnen, Medienkompetenz sowie soziale und personale Grundkompetenzen voraus und begreifen dabei „Finanzielle Grundbildung“ als eine Unterkategorie der Verbraucherbildung. Auch Mantseris (2011) setzt in seinem Modell einer „Finanzkompetenz“ eine Grundbildung voraus.

Ausgehend von diesem Diskussionsstand geht es im Projekt CurVe darum, ein Konzept zu Kompetenzanforderungen im Bereich „Finanzielle Grundbildung“ zu entwickeln, das explizit auf Grundbildungsniveau angesiedelt ist. Lesen, Schreiben und Rechnen werden dabei nicht als kontextlose Grundbildungskompetenzen vorausgesetzt, sondern im Anschluss an das Konzept der Situated Literacies von Barton/Hamilton (2003) sowie ausgehend von einem kontextspezifischen Kompetenzverständnis in das Modell integriert.

Auch wenn Lesen, Schreiben und Rechnen als eigenständige Kompetenzdomänen in Large-Scale-Assessments wie PISA und PIAAC konzipiert und gemessen werden, sind sie als Grundlage von Programm- und Angebotsentwicklung, Curricula und Lernzielbeschreibungen für lebensweltorientierte Grundbildungsangebote (vgl. Brödel 2012) oder für die Kompetenzdiagnose nicht ohne Lernfelder bzw. Alltagsbezüge zu denken. So wurden auch für PIAAC kontext- bzw. alltagsbezogene Textaufgaben entwickelt (vgl. OECD 2012, S. 35).

Weinert (2001, S. 27 f) definiert Kompetenzen als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“. Bei der Entwicklung von prinzipiell empirisch überprüfbaren Kompetenzanforderungen hat sich jedoch eine analytische Trennung zwischen kognitiven und non-kognitiven Dimensionen durchgesetzt, die von Weinert selbst und von vielen anderen (u. a. Baumert/Kunter 2006; Schrader 2010) vorgeschlagen wurde. Somit beschränkt sich die folgende Darstellung auf die kognitiven Leistungsdispositionen, die eine Voraussetzung für kompetentes Handeln, d. h. die Performanz bilden (vgl. u. a. Gnahn 2010, S. 23).

Bevor nun die kognitiven Bestandteile des Modells einer „Finanziellen Grundbildung“ kurz dargestellt werden, werden die Charakteristika und Besonderheiten des Kompetenzkonzepts „Finanzielle Grundbildung“ des Projekts CurVe zusammengefasst.

„Finanzielle Grundbildung“

- fokussiert die existenziell basalen und unmittelbar lebenspraktischen Anforderungen alltäglichen Handelns und der Lebensführung in geldlichen Angelegenheiten. Der Wahl von Inhalten für das Modell sind damit Grenzen gesetzt. So wird z. B. Haftpflichtversicherung thematisiert, jedoch keine nicht notwendigen Versicherungen, wie die Lebensversicherung. Bei bestimmten Sachverhalten besteht die Kompetenzanforderung darin, „vertrauenswürdige“ Beratungsstellen zu kennen und in Anspruch nehmen zu können.
- bewegt sich inhaltlich und im Hinblick auf das Schwierigkeitsniveau innerhalb des niedrigsten Kompetenzbereichs, des sogenannten „Level One“, und grenzt sich damit von der finanziellen (Allgemein-)Bildung ab.
- ist theoretisch eingebettet in eine umfassende ökonomische (Grund-)Bildung, inklusive Verbraucher-, Konsumenten- und Wirtschaftsbürgerbildung (vgl. Remmele u. a. 2013) sowie politische (Grund-)Bildung.

Das Grundgerüst des Modells besteht zum einen aus der Differenzierung von Domänen und Subdomänen finanzieller Grundbildung, die prozess- und alltagsorientiert entlang des Geldflusses die Kompetenzanforderungen im Bereich Umgang mit Geld und finanziellen Ressourcen benennen. Die Kompetenzanforderungen werden als Kann-Beschreibungen formuliert, z. B. „kann Einnahmen des Haushalts addieren“. Vorläufig werden folgende sechs Hauptdomänen unterschieden: Einnahmen/Geld generieren, Verwaltung/Geld und Zahlungsverkehr, Ausgaben/Kaufen, Haushalten/Überblick behalten, Geld leihen sowie (Alters-)Vorsorge und Versicherungen.

Zum anderen werden die Kann-Beschreibungen jeweils den Teilbereichen Wissen (unterteilt in deklaratives und prozedurales), Lesen, Schreiben, Rechnen zugeordnet (siehe Abbildung 1).

Kompetenzdomänen finanzieller Grundbildung	Wissen	Lesen	Schreiben	Rechnen
1. Einnahmen/Geld generieren				
2. Verwaltung/Geld und Zahlungsverkehr				
3. Ausgaben/Kaufen				
4. Haushalten/Überblick behalten				
5. Geld leihen				
6. (Alters-)Vorsorge und Versicherungen				

Abbildung 1: Grundstruktur des Kompetenzmodells „Finanzielle Grundbildung“ im Projekt CurVe

Innerhalb jeder Domäne bzw. Subdomäne werden dementsprechend folgende Fragen gestellt:

Wissen:

- Deklaratives Wissen: Welche Fakten muss ich kennen? Welche Zusammenhänge muss ich verstehen?
- Prozedurales Wissen: Wie muss ich etwas tun? Wie wird die Tätigkeit ausgeführt?
- Lesen: Was muss ich lesen und verstehen?
- Schreiben: Was muss ich schreiben?
- Rechnen: Was muss ich berechnen oder schätzen? Was betrifft den Umgang mit Zahlen und Mengen?

Eine konkrete Handlungsanforderung im Bereich „Finanzielle Grundbildung“ kann aus Kann-Beschreibungen in nur einer, mehreren oder auch allen vier Teilbereichen bestehen.

Das Modell wird entsprechend des partizipativen Ansatzes im Projekt CurVe (vgl. Mania/Tröster 2013b) (weiter-)entwickelt. So wurden beispielsweise die Dimensionen und Anforderungen finanzieller Grundbildung sowohl in 22 Experteninterviews mit Schuldnerberater/innen und Weiterbildner/innen als auch in Forschenden Lern-

werkstätten (vgl. Grell 2006) mit ca. 20 Ratsuchenden aus der Schuldnerberatung erhoben. Dadurch ist gesichert, dass das Modell die tatsächlichen alltäglichen Handlungsanforderungen in geldlichen Angelegenheiten umfasst. Der Teilbereich Rechnen wird in Zusammenarbeit mit Anke Grotlüschen (2014) entwickelt und empirisch überprüft.

Fazit und Ausblick

Das entstehende Kompetenzmodell „Finanzielle Grundbildung“ bildet im Projekt CurVe die Grundlage für die Formulierung von Lernzielbeschreibungen als Bestandteil von Curricula und somit den Ausgangspunkt für die Entwicklung von Lernangeboten. Zudem wird mit Blick auf die im Projekt geplante Sensibilisierung von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren (u. a. Schuldnerberater/innen, Mitarbeitende von Jobcentern und Kreditinstituten) durch die Ausdifferenzierung von finanziellen Kompetenzdomänen und Teilbereichen die Komplexität der Anforderungen im Bereich Umgang mit Geld und Finanzthemen herausgearbeitet, so dass die Aufmerksamkeit nicht nur auf exogene Faktoren wie Arbeitslosigkeit als mögliche Ursachen von Überschuldung gelenkt wird. Auf Grundlage des Modells können außerdem sowohl Angebote im Bereich Prävention bzw. Vermittlung von Basiskompetenzen für (junge) Erwachsene als auch Angebote für bereits überschuldete Personen konzipiert werden. Darüber hinaus könnte es für die Konzipierung von Kompetenzmodellen bzw. Curricula für andere Themen der Grundbildung als Beispiel dienen sowie für künftige Kompetenzmessungsstudien bei Erwachsenen genutzt werden.

Generell stellt sich das Projekt den von Hummelsheim (2010, S. 7) formulierten Aufgaben für die Weiterbildung, welche die Beschreibung von Kompetanzanforderungen im Bereich „Finanzielle Grundbildung“ sowie die Entwicklung entsprechender niedrigschwelliger Lernangebote beinhalten. Weiterhin fordert Hummelsheim (ebd., S. 8) die Suche nach neuen Zugangswegen und die Etablierung neuer Kooperationen. Dies wird im Rahmen des Projekts durch eine enge Zusammenarbeit⁵ mit zwei Schuldnerberatungsstellen, dem Sozialdienst katholischer Männer e.V. in Köln und dem Diakonischen Werk Hamburg sowie der Lernenden Region Köln, einem Weiterbildungsnetzwerk, gewährleistet. Dass die Zusammenarbeit zwischen Einrichtungen der Sozialen Arbeit und Erwachsenenbildung neue Zugänge zu (finanzieller) Grundbildung eröffnen kann, zeigt bereits der Erfolg bei der Vorbereitung und Durchführung der Forschenden Lernwerkstätten im Projekt CurVe. Unter dem Titel „Forschungsprojekt ‚Fit im Umgang mit Geld‘- Ihre (Experten-)Meinung ist gefragt!“ wurden in zwei Veranstaltungen die Bildungsbedürfnisse der Ratsuchenden im Bereich „Finanzielle Grundbildung“ sowie deren Lernvorstellungen ermittelt. Die Mitarbeiter/innen in der Schuldnerberatung erwiesen sich dabei bereits als wichtige „Vertrauenspersonen“ (vgl. Bremer/Kleemann-Göhring 2011, S. 29), die den Zugang zu potenziellen Grundbildungsadressatinnen und -adressaten ermöglichen.

Anmerkungen

- 1 Zusammenschluss der seit 2006 vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten Projekte zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener.
- 2 Titel des Projekts: „Literalität als soziale Praxis. Ein Stadtteil unter der Lupe: Erhebungen von soziokulturellen und subjektiven Sichtweisen auf Literalität“.
- 3 Siehe z. B. www.mymoney.gov/Pages/default.aspx, www.sorted.org.nz
- 4 Das Projekt (Laufzeit 03/2013 – 09/2015) ist dem BMBF-Förderschwerpunkt „Arbeitsplatzorientierte Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener“ zugeordnet; Förderkennzeichen: 01AB12009.
- 5 Darüber hinaus wird durch die Beteiligung von Nicolas Mantseris, Caritas Mecklenburg-Vorpommern, die Expertise im Hinblick auf das Phänomen der Überschuldung und die Arbeit der Schuldnerberatungsstellen herangezogen.

Literatur

- Abraham, E./Linde, A. (2011): Alphabetisierung/Grundbildung als Aufgabengebiet der Erwachsenenbildung. In: Tippelt, R./von Hippel, A. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden, S. 889-903.
- Aprèa, C. (2012): Messung der Befähigung zum Umgang mit Geld und Finanzthemen. Ausgewählte Instrumente und alternative diagnostische Zugänge. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, H. 22. www.bwpat.de/ausgabe22/aprea_bwpat22.pdf (Stand: 27.01.2014).
- Barton D./Hamilton, M. (2003 EA 2000): Literacy Practices. In: Barton, D. (Hrsg.): Situated literacies. Reading and writing in context. Reprinted. London, S. 1-6.
- Baumert, J./Kunter, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 9, H. 4, S. 469-520.
- Bremer, H./Kleemann-Göhring, M. (2011): Weiterbildung und „Bildungsferne“. Forschungsbefunde, theoretische Einsichten und Möglichkeiten für die Praxis. Essen. www.unidue.de/imperia/md/content/politische-bildung/arbeitshilfe_potenziale (Stand: 27.01.2014).
- Brödel, R. (2012): Didaktik der Grundbildung. Plädoyer für einen lebensweltorientierten Ansatz. In: Erwachsenenbildung, H. 2, S. 63-66.
- Creditreform u. a. (2009): SchuldnerAtlas 2009. www.creditreform.de/fileadmin/user_upload/crefo/download_de/news_termine/wirtschaftsforschung/schuldneratlas/SchuldnerAtlas_Deutschland_2009.pdf (Stand: 27.01.2014).
- Creditreform u. a. (2012): SchuldnerAtlas Deutschland 2012: (www.creditreform.de/fileadmin/user_upload/crefo/download_de/news_termine/wirtschaftsforschung/schuldneratlas/SchuldnerAtlas_Deutschland_2012.pdf) (Stand: 27.01.2014).
- FSA (2006): Financial Capability in the UK: Delivering Change. www.fsa.gov.uk/static/pubs/other/fincap_delivering.pdf (Stand: 27.01.2014)
- Gerardi, K./Goette, L./Meier, S. (2013): Numerical ability predicts mortgage default. In: PNAS, S. 1-5. www.pnas.org/content/early/2013/06/19/1220568110.full.pdf+html?with-ds=yes (Stand: 27.01.2014).
- Gnahs, D. (2010): Kompetenzen – Erwerb, Erfassung, Instrumente. Bielefeld.
- Grell, P. (2006): Forschende Lernwerkstatt. Eine qualitative Untersuchung zu Lernwiderständen in der Weiterbildung, Münster.
- Groeneveld, M. u. a. (2011): Food Literacy im Alphabetisierungskurs. Lesen und Schreiben schmackhaft machen. Informationen zur Durchführung einer Fortbildung für Kurs-

- leitende. kursportal.info/files/rlp/grundbildung-rlp/Food_Literacy_albi.pdf (Stand: 27.01.2014).
- Grotlüschen, A. (2014): Recherche der bisherigen Diagnoseinstrumente in der Schuldnerberatung – Zwischenbericht zum Stand der Recherche. (unveröff. Manuskript).
- Grotlüschen, A. (2011): Zur Auflösung von Mythen. Eine theoretische Verortung des Forschungsansatzes lea. – Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften. In: Grotlüschen, A. u. a. (Hrsg.): lea. – Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften. Ergebnisband. Münster, S. 13-39
- Habschick, M./Jung, J./Evers M. (2004): Kanon der finanziellen Allgemeinbildung – ein Memorandum. Herausgegeben vom Commerzbank Ideenlabor. Frankfurt. tk.eversjung.de/www/downloads/kanon_broschuere_druckversion.pdf.
- Huck, G./Schäfer, U. (1991): Funktionaler Analphabetismus in der Bundesrepublik Deutschland. Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung. Heft 26. Bonn.
- Hummelsheim, S. (2010): Ökonomische Grundbildung tut not: Empirische Studien weisen auf erhebliche Defizite in der ökonomischen und finanziellen Grundbildung hin. DIE Fakten. www.die-bonn.de/doks/hummelsheim1001.pdf (Stand: 27.01.2014)
- iff-Überschuldungsreport (2012): Überschuldung in Deutschland. www.iff-ueberschuldungsreport.de/media.php?id=4581 (Stand: 27.01.2014).
- Lederle, N. (2006): Exploring the Impacts of Improved Financial Inclusion on the Lives of Disadvantaged People. Edinburgh. www.ros.hw.ac.uk/bitstream/10399/2218/1/LederleN_0509_sbc.pdf (Stand: 27.01.2014).
- Leinert, J. (2004): Nachhilfe zur Vorsorge. Schlechte finanzielle Allgemeinbildung. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, S. 45-47.
- Linde, A. (2008): Literalität und Lernen: Eine Studie über das Lesen- und Schreibenlernen im Erwachsenenalter. Münster.
- Mania, E./Tröster, M. (2013a): Financial Literacy: Überschuldung als Thema der Grundbildung. In: Alfa-Forum. Zeitschrift für Alphabetisierung und Grundbildung. Nr. 83, S. 27-28.
- Mania, E./Tröster, M. (2013b): Finanzielle Grundbildung. Wege einer partizipativen Didaktik im DIE-Projekt CurVe. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Norderstedt. H. 20, S. 12-1 – 12-8. erwachsenenbildung.at/magazin/13-20/meb13-20.pdf (Stand: 27.01.2014).
- Mantseris, N. (2010): Ursachen der Überschuldung. Neubrandenburg. www.schuldnerberatung-sh.de/fileadmin/user_upload/Literatur_SB/Mantseris_Ursachen_der_UEberschuldung_03-2010.PDF (Stand: 27.01.2014).
- Mantseris, N. (2012): Anumerismus – oder auf der Suche nach einem Begriff für unzulängliche Rechenkompetenz. In: Alfa-Forum. Zeitschrift für Alphabetisierung und Grundbildung. Nr. 79, S. 34-36.
- McQuaid R./Egdell V. (2010): Financial Capability – Evidence Review. Edinburgh. www.scotland.gov.uk/Resource/Doc/304557/0102282.pdf (Stand: 27.01.2014).
- Miller, T. (2003): Sozialarbeitsorientierte Erwachsenenbildung. Theoretische Begründung und Praxis. München.
- OECD (2012): Literacy, Numeracy and Problem Solving in Technology-Rich Environments: Framework for the OECD Survey of Adult Skills, OECD Publishing. dx.doi.org/10.1787/9789264128859-en (Stand: 27.01.2014).
- Piorkowsky, M.-B. (2010): Expertenpapier Ökonomische Grundbildung. Expertise zur Feststellung des Forschungsbedarfs im Themenfeld Ökonomische Grundbildung für Erwachsene. Im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Bonn. www.huk.uni-bonn.de/aktuelles/oekonomische-grundbildung-fuer-erwachsene (Stand: 27.01.2014).

- Projektträger im Deutschen Zentrum für Luft- und Raumfahrt e.V. (Hrsg.) (2011): Alphabetisierung und Grundbildung in Deutschland. Daten und Fakten. Bonn. www.alphabund.de/_media/Daten_und_Fakten_Alphabetisierung_barrierefrei.pdf (Stand: 27.01.2014).
- Remmele, B. u. a. (2013): Ökonomische Grundbildung für Erwachsene. Ansprüche – Kompetenzen – Grenzen. Schwalbach/Ts.
- Schrader, J. (2010): Mediengestützte Fallarbeit. Grundlagen und Zielsetzungen eines Forschungs- und Entwicklungsprojekts zur Kompetenzentwicklung von Lehrenden in der Erwachsenenbildung. In: Schrader, J./Hohmann, R./Hartz, S. (Hrsg.): Mediengestützte Fallarbeit. Konzepte, Erfahrungen und Befunde zur Kompetenzentwicklung von Erwachsenenbildnern. Bielefeld, S. 71-124.
- SchuldnerAtlas Deutschland 2012: www.schuldnerberatung-sh.de/fileadmin/user_upload/aktuelles/SchuldnerAtlas_2012.pdf (Stand: 27.01.2014).
- Statistisches Bundesamt (2013): Statistik zur Überschuldung privater Personen – 2011. www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/EinkommenKonsumLebensbedingungen/UEberschuldung/UEberschuldung5691101117004.pdf?__blob=publicationFile (Stand: 27.01.2014).
- Street, B. V. (2003): What's „new“ in New Literacy Studies? In: Current Issues in Comparative Education. Jg. 2, H. 5, S. 77-91.
- The New London Group (1996): A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. Harvard Educational Review, Jg. 66, H. 1, S. 60-92.
- Tröster, M. (Hrsg.) (2000): Spannungsfeld Grundbildung. Bielefeld.
- UNESCO-Institut für Pädagogik (1998): CONFINTEA, Hamburger Deklaration zum Lernen im Erwachsenenalter. Agenda für die Zukunft. Hamburg.
- Weber, B./Eik, I. van/Maier, P. (Hrsg.) (2013): Ökonomische Grundbildung für Erwachsene. Ansprüche und Grenzen, Zielgruppen, Akteure und Angebote- Ergebnisse einer Forschungswerkstatt. Bielefeld.
- Weinert, F. E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen. In: Weinert, F. E. (Hrsg.): Leistungsmessung in Schulen. Weinheim u. a., S. 17-31.
- Wist, T. (2013): Health Literacy – ein Konzept für Alphabetisierung und Grundbildung. In: Alfa-Forum. Zeitschrift für Alphabetisierung und Grundbildung. Nr. 82, S. 23-25.
- Zeuner, C./Pabst, A. (2011): „Lesen und Schreiben eröffnen eine neue Welt!“ Literalität als soziale Praxis – Eine ethnographische Studie. Bielefeld.