

# Jenseits des Wirtschaftsunterrichts: Ökonomisches Denken in der Erwachsenen- und Weiterbildung

ULRICH IBERER UND TAIGA BRAHM

## Zusammenfassung

Das ökonomische Denken wurde in der Erwachsenen- und Weiterbildung bislang eher weniger thematisiert. Dabei gewinnt vieles von dem, was im (allgemeinbildenden) Wirtschaftsunterricht thematisiert wird, erst im späteren Lebenslauf an subjektiver Bedeutung. Daher erörtert dieser Beitrag, was ökonomisches Denken in unterschiedlichen Bereichen der Erwachsenen- und Weiterbildung auszeichnet. Anhand ausgewählter Domänen werden Lernprinzipien in der ökonomischen Bildungsarbeit mit Erwachsenen analysiert. Schlussfolgernd werden Eckpunkte für ein lebensbegleitendes Lehren und Lernen ökonomischen Denkens skizziert.

**Schlagnorte:** Selbstbildung, ökonomische Grundbildung, Kompetenzentwicklung, biografisches Lernen, lebenslanges Lernen

## Abstract

Economic thinking has rarely been considered in adult and further education. Yet much of what is discussed in (general) economic education only gains subjective significance later in life. Therefore, this article focuses on what characterises economic thinking in different areas of adult and continuing education. Using selected domains, learning principles in economic education with adults are analysed. In conclusion, cornerstones for lifelong teaching and learning of economic thinking are outlined.

**Keywords:** self-formation, basic economic education, competence development, biographical learning, lifelong learning

## 1 Ausgangspunkt und Fragestellung

Bereits bei Kindern und Jugendlichen beschränkt sich das Auseinandersetzen und Nachdenken über ökonomische Zusammenhänge nicht auf den Schulunterricht. Grundvorstellungen und Haltungen werden in hohem Maße in der alltäglichen Interaktion mit Gleichaltrigen und Gleichgesinnten geprägt, und auch beim Miterleben von ökonomischen Handlungen durch Eltern oder Geschwister, beispielsweise beim Kauf eines teuren Produkts oder der Kostenplanung einer Reise. Nicht zuletzt sind

diverse Lebenswelten junger Menschen von ökonomischen Fragestellungen durchsetzt (BMFSFJ, 2017; Jugendforschung Pädagogische Hochschulen Österreichs, 2021). So zeigen soziologische Analysen eine zunehmende Ökonomisierung der Gesellschaft und konstatieren, dass viele Lebensbereiche durch Marktmechanismen beeinflusst werden (Lenger, 2022). Auf personenbezogener Ebene wird davon ausgegangen, dass diese Ökonomisierungsprozesse beeinflussen, wie „Subjekte ihre Welt wahrnehmen, ihr praktisches – ökonomisches – Denken im Sozialisierungsprozess prägen und entsprechend spätere Handlungen in wirtschaftlichen Kontexten strukturieren“ (ebd., S. 71). Dieses ökonomische Denken der einzelnen Menschen zeigt sich dann in ihren Realitätsvorstellungen, Denkfiguren und Annahmen darüber, wie ökonomische Kategorien (Kosten, Nutzen, Effizienz, Markt, Wettbewerb u. a.) wahrgenommen, verstanden, erklärt und bewertet werden und wie mit diesen Kategorien argumentiert wird.

Während über die Entwicklung ökonomischer Kompetenzen und Vorstellungen im Kindes- und Jugendalter vergleichsweise viele Befunde vorliegen (z. B. Schlösser, 2008; Seeber, 2009), ist bislang relativ unklar, wie sich ökonomisches Denken jenseits schulischer und außerschulischer Lehr- und Lernprozesse über die gesamte Lebensspanne weiterentwickelt. Der Prozess in die ökonomische Selbstständigkeit führt mitunter bis ins dritte Lebensjahrzehnt, mit vielfältigen Parallel- und Übergangskonstellationen (siehe Abschnitt 3). Und selbst dann, wenn eine ökonomische Verselbstständigung erreicht ist, d. h. die Kompetenz, eigenverantwortlich Entscheidungen treffen und die Konsequenzen individueller Verantwortungsübernahme alltäglich tragen zu können (BMFSFJ, 2017), setzt sich der Prozess der ökonomischen Bildung fort. Von ökonomischen Unsicherheiten bestimmte Lebenssituationen im Erwachsenenalter stellen immer wieder neue Anforderungen an die Entwicklung des ökonomischen Denkens. Die ökonomische Selbstbildung und Kompetenzentwicklung sind damit prinzipiell unabschließbar (Retzmann, 2013; vgl. auch Müller, 2002).

Die Frage, wie und was junge und ältere Erwachsene in ökonomischen Kategorien denken und wie sie sich diese Denkmuster aneignen, ist Gegenstand einzelner empirischer Studien (z. B. Enste et al., 2009, bei ökonomischen Laiinnen und Laien; Roos et al., 2019, bei Promovierenden der Volkswirtschaftslehre). Beispielsweise ist aus diesen Forschungen bekannt, dass Absolventinnen und Absolventen aus Wirtschaftsstudiengängen eine signifikant größere Eigennutzorientierung, ein höheres Gewinnstreben und weniger ethische Abwägungen im Vergleich zur Durchschnittsbevölkerung aufweisen (z. B. Ruske & Suttner, 2012). Es wird debattiert, ob solche Denkmuster und Haltungen von diesen Wirtschaftsstudierenden bereits mitgebracht werden (Selbstselektionseffekt) oder ob diese erst im bzw. durch das Studium ausgebildet werden (Indoktrinations- oder Lerneffekt) oder ob dadurch unbewusste Denkmuster manifestiert werden (Verstärkungseffekt). Lenger und Buchner (2018) erkennen im Abgleich verschiedener Studien eine Prävalenz des Selektionseffekts, weisen aber gleichzeitig auf Erhebungsproblematiken und forschungsmethodische Grenzen der Untersuchungen hin (vor allem begrenzte Repräsentativität der untersuchten Studiengänge) und ziehen erste didaktische Folgerungen (vor allem mehr Reflexionselemente in Curricula; vgl. Brahm et al., in diesem Band).

Die beschriebenen Zusammenhänge aus dem akademischen Feld können in ähnlicher Weise für das Lernen von (älteren) Erwachsenen vermutet werden. Das grundsätzliche Desiderat, was ökonomisches Denken in der Erwachsenen- und Weiterbildung auszeichnet und wie Erwachsene zu ökonomischem Denken befähigt werden können, bleibt jedoch weiterhin virulent. Die folgenden Ausführungen setzen an dieser Stelle an. An ausgewählten Domänen sollen wesentliche Merkmale für ökonomisches Denken in der Erwachsenen- und Weiterbildung herausgearbeitet werden. Anders als in der schulischen bzw. hochschulischen Bildungsforschung liegen hierfür allerdings kaum empirische Erhebungen und Analysen vor. Die Erkenntnisse werden daher primär über theoriegeleitete und praxeologische Interpretationen erschlossen.

## 2 Zum Verhältnis von Erwachsenenbildung und Ökonomie

Die Erwachsenenbildung ist von mehrfachen, mitunter gegensätzlichen Zielsetzungen bestimmt: Zum einen strebt sie danach, Erwachsene in ihrer Autonomie zu stärken und mögliche ökonomische Abhängigkeiten zu reduzieren, die ein freies und selbstbestimmtes Leben behindern (z. B. Wolf, 2013; Gieseke, 2016). Zum anderen ist ein Ziel, die Lernenden darin zu befähigen, an ökonomischen Austauschprozessen in der Gesellschaft teilnehmen und diese für eigene Zwecke nutzen zu können. Viele Bildungsprozesse in der Erwachsenen- und Weiterbildung werden häufig aus ökonomischen Notwendigkeiten heraus initiiert, was Lehrende und Lernende dann mitunter in Konflikt- und Dilemmasituationen bringt (Nährig, 2021). Zudem sind Bildungsinstitutionen ihrerseits in wirtschaftliche Kreislaufsysteme eingebunden und treten als Akteure auf Anbietermärkten mit Gütern und Dienstleistungen (in Form von Bildungsprogrammen, Studiengängen, Beratung usw.) auf. Insbesondere in der betrieblichen Weiterbildung konkurrieren ökonomische und pädagogische Handlungslogiken, „so dass der Weiterbildungner zum einen das Unternehmen und dessen Wettbewerbsfähigkeit fokussiert und andererseits sich auf das Individuum, dessen Persönlichkeitsentwicklung und Streben nach Selbstverwirklichung konzentrieren muss“ (Dewe & Feistel, 2013, S. 117).

Als maßgeblich für diesen Gegensatz diskutiert die Erwachsenenbildungsforschung die dahinterliegenden Denkmuster: Die ökonomische Handlungslogik sei vom anthropologischen Bild des „homo oeconomicus“ geprägt (der Mensch handelt ausschließlich rational und nach dem Prinzip der individuellen Nutzenmaximierung). Faulstich (1998) erkennt darin gar ein Wesen, das mit „unbarmherziger Rationalität und unfehlbarer Präzision seinen Gewinn“ (S. 4) maximiert. Die erwachsenenpädagogische Handlungslogik demgegenüber sei getragen vom Bild des „homo educandus“ (der Mensch als lernfähiges und lernwilliges Wesen). Sie positioniert sich damit diametral gegenüber ökonomischen Logiken, in denen der Mensch einzig als Objekt oder einsetzbares Kapital für unternehmerische Ziele betrachtet wird. Ausgangspunkt und Ziel der Erwachsenenpädagogik ist der (erwachsene) Mensch als freies, handlungsfähiges ge-

sellschaftliches Individuum mit eigenen Idealen und Motiven, die gerade nicht auf Nutzenmaximierung beruhen.

Aus einer solch konträren Betrachtung scheinen pädagogische und ökonomische Logik zunächst nicht miteinander vereinbar (z. B. Faulstich & Zeuner, 2015). Nach der sogenannten Differenzierungsthese sind sie das Resultat der Ausdifferenzierung der gesellschaftlichen Funktionssysteme „Bildung und Erziehung“ einerseits und „Wirtschaft“ andererseits. Pongratz sowie andere Vertreterinnen und Vertreter einer kritischen Erwachsenenbildungsforschung erkennen bildungswidrige „innerliche Handlungsveränderungen“ in der Erwachsenenbildung, die sich durch die neoliberale Ökonomisierung der Bildung und die damit verbundenen „gouvernementalen Kontrollstrategien“ bis auf die didaktische Ebene hin etablieren konnten (Pongratz, 2005, S. 35 ff.). Vertreterinnen und Vertreter der Konvergenzthese dagegen sehen durchaus Kompatibilitäten (z. B. Arnold & Bloh, 2009). So führt Harteis (2000) für das Feld der betrieblichen Weiterbildung an, dass das Nichtintegrieren ökonomischer Ziele in pädagogische Bemühungen diese konterkariere, während gleichzeitig das Negieren pädagogischer Möglichkeiten die ökonomischen Chancen des Betriebes begrenze. Des Weiteren führt Bellmann (2001) an, dass die Knappheit aller Güter, auch als ein „konstitutives Moment von Bildung“ (S. 387) betrachtet werden kann (z. B. bei der Auswahl von Lehrinhalten, in begrenzten Zeitressourcen für Lehren und Lernen). Pätzold und Dohmen (2021) beschreiben eine wechselseitige Überformung und Verschränkung von wirtschaftlichen und pädagogischen Logiken, wobei sie eine Asymmetrie zugunsten der wirtschaftlichen Logik feststellen. Den dritten theoretischen Ansatz zum Verhältnis von Erwachsenenbildung und Ökonomie bildet die Konfigurationsthese. Für Käßplinger (2016; 2021) sind in der Erwachsenen- und Weiterbildung sowohl unterschiedliche Interessen von Akteuren und Organisationen zu berücksichtigen als auch die „Umsysteme“, die in Interdependenz zu Bildungsprozessen stehen und sich gegenseitig beeinflussen.

Insbesondere in den jüngeren Beiträgen zur Konvergenz- bzw. Konfigurationsthese wird dem Umstand Rechnung getragen, dass in der Bildungspraxis weitaus ungezwungener und kreativer mit ökonomischen Logiken umgegangen wird, als dies theoretische Idealbilder unterstellen und darzustellen vermögen (z. B. Achilles, 2008; Röbel, 2016; Arnold, 2017; Harteis & Heid, 2018). Beispielsweise zeigen verschiedene Projekte der öffentlichen Erwachsenenbildung zur Verbraucher- und Konsumentenbildung ein pragmatisches, d. h. auf die konkrete Konstellation hin bewertetes Verhältnis zum ökonomischen Denken. Der inhaltliche Ausgangspunkt sind dabei ökonomisch geprägte Lebenssituationen, vielfach ausgelöst durch finanzielle Fragen, denn „sobald der finanzielle Spielraum geringer wird, werden ökonomische Fehlscheidungen schnell existenzbedrohend“ (Pfeiffer et al., 2013, S. 36). Es wird dabei eingeräumt, dass durch ökonomisches Wissen und ökonomisches Denken zwar Lebensrisiken abgemildert, aufgrund der Komplexitäten und Unsicherheiten aber nicht alle prekären Lebenssituationen verhindert bzw. gelöst werden können (Weber et al., 2012). Ebenso ist es in der ökonomischen Forschung, insbesondere in der Verhaltensökonomik, weitgehender Konsens, dass „die Ökonomie“ nicht einseitig vom homo

oeconomicus präjudiziert ist. Vielmehr wird auch hier von einer grundsätzlichen Heterogenität der Menschenbilder ausgegangen (vgl. Kärner et al., in diesem Band). Dies wird beispielsweise in den vielen Unternehmen evident, die aus verschiedenen Antrieben (Fachkräftemängel, soziale Verantwortung u. a.) divergente menschliche Bedürfnisse in ihrem ökonomischen Handeln berücksichtigen und ausbalancieren. Weitaus stärker als in der schulischen Bildung ist für die Erwachsenenbildung das Prinzip des bedarfs- und bedürfnisorientierten Lehrens und Lernens handlungsleitend. Neben organisierten Lernangeboten (formale und nonformale Bildung) werden auch informelle und inzidentelle Lernprozesse in den Blick genommen, z. B. in der Familie, am Arbeitsplatz, durch Medien, im Freundeskreis usw. Die Kompetenz, ökonomisches Denken in unterschiedlichen Situationen und Kontexten erfolgreich und verantwortungsvoll zur Problemlösung nutzen zu können, wird weniger über Curricula, sondern in den vielfältigen, in der Regel wenig systematisch und unkontrolliert auftretenden Situationen gelernt, wo Menschen ökonomische Entscheidungen treffen oder Urteile fällen. Des Weiteren prägen die jeweiligen Lebenswelten, Lebenslagen, Lebensstile sowie die sozialen Milieus (Barz & Tippelt, 2018) die Grundvorstellungen und Motive für ökonomisches Denken und Handeln. Das, was erwachsene Menschen sind und können, wird maßgeblich über bildungsbiografische Reflexionen erschlossen (Nittel, 2018). Unbenommen davon bleibt das Lehren bzw. Unterrichten in der Erwachsenen- und Weiterbildung – neben Planung und Organisation (Iberer & Müller, 2020) „die wichtigste erwachsenenpädagogische Handlungsform“ (Kraft, 2006, zit. n. Pachner, 2018, S. 1440). Weitgehend unstrittig ist, dass Lehren in der Erwachsenenbildung weniger von feststehenden Inhalten aus gedacht wird, sondern eher von Vorstellungen zur Gestaltung von erwachsenengerechten Lehr-Lern-Umgebungen, insbesondere angetrieben von konstruktivistischen Prämissen (vgl. z. B. Arnold & Siebert, 1995), die eine „Ermöglichungsdidaktik“ (Arnold & Schößler, 2003) und möglichst „unterschiedliche Vermittlungssituationen“ (Ludwig, 2018, S. 270) einfordern.

### 3 Ökonomische geprägte Situationen im Lebenslauf

Tatsächlich gibt es eine Vielzahl an Lebenssituationen, in denen Menschen ökonomische Kompetenzen benötigen: Beginnend, als junger Mensch, mit dem ersten eigenen Einkommen und den damit verbundenen neuen Verantwortungen (erster eigener Haushalt) und Zukunftsfragen (Konsum vs. Investition); bis hin zu zunehmenden Investitionsentscheidungen (z. B. Automobil, Mobiliare, Großgeräte, ressourcenintensive(re) Hobbys). Dabei handelt es sich nicht nur um rational (er-)klärbare Sachfragen, sondern auch um sich entwickelnde Haltungen und eigene Positionen zu ökonomischen Themen und Fragen. Neben diesen lebensphasentypischen Situationen sind es insbesondere Lebensereignisse, die Lernprozesse zu ökonomischen Fragen anstoßen: finanziell komplexe Fragestellungen (z. B. bei der Familiengründung, Erziehung und Pflege von eigenen Kindern, ggf. berufliche Selbstständigkeit, Immobilienfi-

nanzierung, Kreditaufnahme, Ein- oder Auswanderung), aber auch wenig planbare und plötzlich auftretende ökonomische Lebenskrisen (z. B. plötzliche Verschlechterung der Einkommenssituation durch Arbeitslosigkeit, Trennung, Erkrankung, Unfall, Naturereignisse u. a.). Im Bewusstsein dieser oder in diesbezüglicher Sorge folgt das Nachdenken über Strategien zur individuellen und familiären Altersvorsorge. Ökonomisches Denken ist in diesen Moment besonders geprägt von der Suche nach weiteren oder alternativen Lebenszielen, Visionen bis hin zu spirituellen Fragen (Was bringt die Zukunft? Was will ich erreichen?). Je nach Lebenslage und Vermögen kommen mit fortschreitendem Alter auch Fragen nach dem Sicherstellen der Lebensgrundlagen im Alter und bei Krankheit bzw. hinsichtlich Erben und Verschenken auf. Ökonomisches Denken ist dann eng verbunden mit Kategorien einer ökonomischen Ethik (z. B. Nachhaltigkeit, Generationengerechtigkeit; vgl. Huber, 2005; Suchanek, 2007). Ein bedeutender Faktor für ökonomische Fragen im Erwachsenenalter sind Wissenslücken und Interessen für abgegrenzte, lebenspraktische Einzelfragen (z. B. zum Umgang mit der Steuererklärung, bei der Planung der Altersvorsorge, Grundlagen des Kreditwesens, unabhängige Verbraucherinformationen, Sparen und Rücklagenbildung, Versicherungen, Rechte von Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern). Häufig wird in solchen Situationen von den Betroffenen Unterstützung eingefordert, vor allem in Form von individueller Beratung. Schriftlich dokumentierte Informationen werden als verlässliches Überblickswissen bewertet (Pfeiffer et al., 2013).

Remmele et al. (2013) schlagen eine Systematik vor, die nach den Rollen Konsumentinnen und Konsumenten, Erwerbstätige und (Wirtschafts-)Bürgerinnen und Bürger differenziert. Dabei betonen Seeber et al. (2012), dass ökonomische Kompetenzen in immer mehr Lebensbereichen gefordert sind. Durch die Ökonomisierung der Lebenswelt müssen Erwachsene ihre ökonomische Urteils- und Handlungskompetenz weiterentwickeln. Auch in „[...] privaten Haushalten müssen zum Teil sehr anspruchsvolle Aufgaben bei der Einkommensverwendung, bei der Geldanlage sowie bei der Alters- und Risikoversorgung gelöst werden“ (ebd., S. 83). Über die individuellen Entscheidungen hinaus trägt der Mensch soziale und gesellschaftliche Verantwortung; dafür ist ökonomisches Denken vor dem Hintergrund der staatlichen Rahmenordnung(en) notwendig. Außerdem wird durch die Zahlung von Steuern und Beiträgen zur Finanzierung kollektiver Aufgaben beigetragen (Remmele et al., 2013). „Die Lebenswirklichkeit lässt sich ohne die Logik des Ökonomischen weder erschließen noch gestalten, hängen die Chancen zur persönlichen Entfaltung doch auch von dem rationalen Umgang mit den universalen ökonomischen Herausforderungen ab“ (ebd.).

## 4 Ökonomisches Denken in ausgewählten Feldern der Erwachsenen- und Weiterbildung

Ökonomische Themen werden seit jeher in verschiedenen Praxisfeldern der Erwachsenenbildung und von ganz unterschiedlichen Anbietern (z. B. Verbraucherzentralen, Wohlfahrtsverbände, Sparkassen und Banken) aufgegriffen (Ambos & Greubel, 2012).

Hinzu kommen Medien und Dienstleister, die informelle Lernmöglichkeiten bieten. Aufgrund dieser Vielfalt an Anbietern von Lern- und Bildungsangeboten in Hauptfunktion (als originäre Bildungsinstitution) oder Nebenfunktion (z. B. als Beratungsinstitution oder in der sozialen Arbeit), mit unterschiedlichen Strukturen (z. B. in Kooperation) und Zielsetzungen (z. B. als zeitlich befristetes Projekt) konnte bislang noch keine umfassende, abschließende Heuristik über Anbieter und Akteure ökonomischer Erwachsenenbildung erstellt werden. Im Folgenden wird mit der Grundbildung eine zentrale Domäne ökonomischer Lehr- und Lernprozesse bei Erwachsenen fokussiert; weitere Domänen werden exemplarisch skizziert.

Der Bedarf an Angeboten zur Befähigung von Alltagsfertigkeiten<sup>1</sup> bei Erwachsenen wurde u. a. durch die Ergebnisse der sogenannten PIAAC-Studie (z. B. Rammstedt, 2013; vgl. auch weitere Ergebnisse der Studien aus 2018 und 2022) virulent. Mit Blick auf verschuldete Privathaushalte, prekäre Arbeitsverhältnisse und die Notwendigkeit privater Vorsorge wird eine ökonomische Grundbildung gefordert (Weber et al., 2013), z. B. interpretiert als Finanzbildung (Mania, 2015; Willis, 2017), Konsumenten- bzw. Verbraucherbildung (z. B. Wittau, 2019) oder eine arbeitsplatzbezogene Grundbildung (z. B. Schemmann et al., 2020). Ökonomische Grundbildung für Erwachsene zielt auf Personen, die über kaum oder wenig ökonomische Kompetenzen verfügen, trotz alledem am gesellschaftlichen Leben teilnehmen, einer Arbeit nachgehen und folglich in ökonomischen Kontexten agieren. Ziel ist es, diese Menschen zur selbstständigen Lebensbewältigung in ökonomisch geprägten Alltagssituationen zu befähigen.

Ausgangspunkt für didaktische Konzepte in der Grundbildung für Erwachsene sind häufig konkrete Praxisprobleme der Lernenden. Über die Bewältigung von ökonomischen Alltagsthemen hinausgehend soll auch die „bürgerliche Partizipationsfähigkeit“ gefördert werden, bis hin zu einer „ökonomischen Mündigkeit“, um „zwischen Marktgläubigkeit und Marktkritik“ souverän agieren zu können (Graupe, 2016, S. 26; Schlösser & Schuhen, 2011; Seeber, 2021). Oftmals wird dies auf den verantwortungsbewussten, rationalen Umgang mit knappen Ressourcen in Alltagssituationen bezogen, wobei hierbei Geldmittel am bedeutungsvollsten sind (Seeber, 2016). Unter der Bezeichnung „haushälterische Bildung“ werden ökonomische Fragen im Familienkontext fokussiert: „Dabei geht es nicht nur um die aktuelle Befriedigung der Grundbedürfnisse, wie Essen, Trinken, Wohnen, Kleidung, sondern auch um die gesamte Lebensplanung der Haushaltsmitglieder und der langfristigen Erhaltung und Weiterentwicklung des Haushaltes bis zur Rente und des Lebensabends“ (Schack, 2016, S. 27). Angebote der ökonomischen Grundbildung sprechen häufig von „ökonomischer Vernunft“ (ebd.), welche die Menschen zu erlernen hätten. Damit konnotiert werden Lebenseinstellungen zum Umgang mit finanziellen Ressourcen, das Suchen nach Handlungs- und Entscheidungsalternativen sowie das Sicherstellen von eigenen Mitteln und Reserven durch Sparen.

---

<sup>1</sup> Dazu gehören Lese- und Schreibkompetenzen (Alphabetisierung), Umgang mit Medien, Gesundheitsvorsorge, politische Bildung, grundlegende Fremdsprachenkenntnisse sowie finanzbezogene Praktiken (Egloff, 2014).

Mitunter entsteht der Eindruck, es genüge, wenn man Erwachsenen solche ökonomischen Techniken präsentiere, um ihnen „ökonomisches Denken“ beizubringen. Tatsächlich sind damit aber verschiedene komplexe Problematiken verbunden:

Der fachlich-inhaltliche Umfang ökonomischer Sachverhalte kann nicht ohne Weiteres nachgelernt werden. Hinter der Fassade zunächst alltagsnaher Fallbeispiele stecken oftmals eher komplexe ökonomische Sachverhalte, abstrakte Denkfiguren, ungewohnte Begrifflichkeiten oder komplizierte(re) Rechenoperationen. Dies erfordert ein gewisses Basiswissen und zugleich Strategien zum selbstgesteuerten Weiterlernen, insbesondere zur Selbstreflexion, Motivation und Ausdauer (Remmele et al., 2013).

Was und wie Teilnehmende denken, ist von ihren kulturellen Prägungen oder Emotionen überlagert. In offensichtlich ökonomisch schwierigen Lebenssituationen (z. B. Erwerbslosigkeit, geringes Einkommen, keine Vermögenswerte) formulieren viele Personen kein persönliches Bedürfnis nach ökonomischem Denken, selbst dann, wenn sie direkt gefragt werden (Pfeiffer et al., 2013). Bedeutsame Zugangshindernisse bestehen in der gesellschaftlichen Tabuisierung von Geld sowie Ver- und Überschuldung und der damit verbundenen Sorge vor Stigmatisierung (Ambos & Greubel, 2012).

Darüber hinaus bestehen kontraproduktive Bildungseffekte (Remmele et al., 2013). Eine überhöhte Selbstwirksamkeitswahrnehmung nach Bildungsprozessen kann in Denkmuster und Handlungen münden, deren Folgen für die Einzelne bzw. den Einzelnen nachteiliger sein können, als wenn kein Lernprozess initiiert worden wäre. Remmele et al. (2013) sehen insbesondere die Gefahr, dass Lernende Risiken (zu) leichtfertig für beherrschbar halten und deshalb höhere Risiken einzugehen bereit sind.

Bei Lernenden, die sich in finanziellen Existenznöten befinden (z. B. in Folge von Überschuldung), erscheint das Leitbild des homo oeconomicus widersprüchlich bis hin zu unangemessen. Eine solche Konstellation setzt „nicht nur die Gültigkeit eines Rechtssystems und damit die Anerkennung von Normen und Werten (wie Vertragsfreiheit, Vertragstreue usw.) voraus, sondern konfrontiert die Schuldner mit dem ethisch-moralischen Anspruch, selbstverantwortlich und souverän, also in eigenem Namen und ohne Fremdbestimmung handeln zu können beziehungsweise gehandelt zu haben“ (Seiverth, 2016, S. 19), was in diesen herausfordernden Lebenslagen nicht möglich ist.

Um solche Problematiken aufzufangen, setzen didaktische Designs in der ökonomischen Grundbildung und auch anderen erwachsenenpädagogischen Feldern gezielt auf niedrigschwellige Zugänge für die Teilnehmenden sowie intensive Beziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden. Bei der Planung werden gezielt Lebens- und Arbeitskontexte berücksichtigt (z. B. Anforderungen von Arbeitstätigkeiten). Gleichzeitig gilt es für Lehrende, entsprechend dem Situationsprinzip im Lehrprozess auf verfügbare personale und materielle Ressourcen der Lernenden zu achten sowie flexibel vorzugehen (Arbeiter & Schemmann, 2021). Des Weiteren werden mediengestützte Lernumgebungen (Mania & Bowien-Jansen, 2020) und spielbasierte Lernformen herangezogen, um emotionale und kognitive Zugänge zu den Lernenden zu schaffen: „Während bei gering literalisierten Lernenden negative Lernerfahrungen aufgrund ge-



ringer Transferierbarkeit und geringer praktischer Anwendung vorliegen, gilt es, im Lernspiel [hier: ‚Monneto – Das Spiel rund um’s Geld‘, U. I.] lebensreale Themen inhaltlich anzubinden, um damit den Anwendungsbezug zu verstärken [...] Der Lebensweltbezug, die Problemorientierung und Kontextualisierung des Lernens, die Aktivierung der Lernenden sowie kooperative Lernformen entsprechen [...] den didaktischen Grundsätzen der Erwachsenenbildung“ (Winther et al., 2021, S. 58).

Deutlich intensiver als im schulischen (Wirtschafts-)Unterricht werden Lernende in der Erwachsenenbildung als aktiv handelnde Ökonominnen und Ökonomen wahrgenommen, die – konträr zum Eigennutzaxiom eines homo oeconomicus – in hohem Maße Verantwortung übernehmen wollen oder müssen, „für sich selbst, für andere wie auch für Institutionen und Sachwerte“ (Bank & Retzmann, 2016, S. 21). Das gilt für Lernende in der Grundbildung beispielsweise für die familiäre Haushaltsführung oder bei stellvertretenden Entscheidungen für Kinder bzw. pflegebedürftige Eltern. Ökonomisches Denken begrenzt sich hier nicht mehr auf rein individuelle, auf das Selbst bezogene Aspekte. Viel mehr werden interpersonale und soziale Dimensionen deutlich.

Diese Betrachtungsweise ist für Lehr- und Lernprozesse in berufsbezogenen und betrieblichen Bildungsdomänen ebenfalls von hoher Relevanz. Von Fach- und Führungskräften wird gefordert, bei zu treffenden Entscheidungen die damit verbundenen Auswirkungen auf materielle und immaterielle Ressourcen der Organisation wahrnehmen und bewerten zu können. Ökonomisches Denken ist hier in hohem Maße kontextuelles und dialogisches Denken, in Interaktion und Kommunikation mit ökonomischen Fachexpertinnen und Fachexperten. Dabei wird das Ziel verfolgt, Gestaltungsspielräume für Innovationen zu schaffen durch neue Ideen, Motivation der Mitarbeitenden, Vernetzung und Risikofreude (Voigt & Engel, 2018). Die von Enste u. a. (2009, S. 74f) einbrachten Schlussfolgerungen aus der Analyse von Unterschieden im Denken zwischen Ökonominnen/Ökonomen und Laiinnen/Laien können für die Gestaltung von Weiterbildungsprogrammen bei (angehenden) Führungskräften adaptiert werden: Zum einen gilt es fachliche Lücken sowie Fehlkonzepte und psychologische Entscheidungsanomalien aus alltagsökonomischen Vorprägungen (z. B. Sunk-Cost-Bias; weitere u. a. Jeschke, 2017, S. 235 ff) durch entsprechende Lernimpulse auszugleichen bzw. zu überwinden. Des Weiteren müssen die kommunikativen Kompetenzen gestärkt werden, um im Führungshandeln v. a. dem „Status-Quo-Bias“ (Präferenz für die Aufrechterhaltung des Ist-Zustands) und der „Do-no-harm-Heuristik“ (Aversion, anderen Personen zu benachteiligen) zu begegnen, z. B. durch Argumentation hinsichtlich des mittelfristigen Nutzens aller Betroffenen (Enste & Altenhöner, 2021). Als drittes gilt es, die Zusammenhänge von Opportunitätskosten und Transaktionskosten zu verdeutlichen, d. h. das Bewusstsein für die ökonomischen Bewertungen von Alternativen zu stärken, was vor allem im Hinblick auf Aufgabendelegation und -organisation in Teams bedeutsam ist. Schließlich sind die ethischen Dimensionen von ökonomischem Handeln bedeutsam. Dabei ist zwischen utilitaristischem Denken (Entscheidung ausschließlich am Erfolg einer Handlung bewertet), Tugendethik (Entscheidung an der Bestheit moralischen Dimensionen, z. B. Gerechtigkeit, be-

wertet) oder Vernunftethik (Entscheidung an der eigenen Autonomie bewertet) abzuwägen (Thielscher, 2020).

In diesem Zusammenhang ist auch wesentlich, dass ökonomische Entscheidungen über die rein sachbezogene, analytische Betrachtung hinaus immer ein gewisses Unsicherheitsmoment und Wagnis beinhalten: „Es handelt sich bei ihnen immer um Sprünge in eine Zukunft, die letztlich nicht berechenbar sind und deswegen Risiken eröffnen [...] denn durch Entscheidungen kommt etwas Neues, eine neue Möglichkeit, ja eine neue Wirklichkeit zum Tragen“ (Wegner, 2016, S. 36). Ökonomisches Denken zu lernen, zielt bei Führungskräften daher darauf, sich selbst beständig weiterzuentwickeln und auch die eigene Organisation als komplexes und lernendes System zu begreifen (Küppers, 2022). Dies bedeutet, dass vielfältige Kompetenzen (weiter) zu entwickeln sind wie Problemlösefähigkeit, Eigenverantwortung, Entscheidungsfähigkeit, Folgebewusstsein, ganzheitliches Denken und vor allem normativ-ethisch reflektiertes Handeln. „Und dies gilt insbesondere für wirtschaftliches Handeln, da es mit erheblichen Machtpotenzialen ausgestattet ist. Ein Handeln, das anderen schadet, ist auch der Wirtschaft untersagt, selbst wenn es der Wettbewerb zu erzwingen scheint und es doch ohnehin alle tun würden“ (Wegner, 2016, S. 36).

## 5 Folgerungen für ein lebensbegleitendes Lehren und Lernen ökonomischen Denkens

Entsprechende didaktische Implikationen sind neben den oben beschriebenen Domänen in diversen weiteren Feldern der ökonomischen Bildung mit Erwachsenen virulent, z. B. in wirtschaftswissenschaftlichen Studiengängen, in der Aus- und Fortbildung von Wirtschaftslehrpersonen, in der gewerkschaftlichen und politischen Bildungsarbeit bis hin zur Bildung von Senioren und Seniorinnen. Basierend auf den hier präsentierten empirischen Befundlagen, theoretischen Diskursen und den ausgewählten praxeologischen Betrachtungen kann geschlossen werden, dass für das „ökonomische Denken“ in der Erwachsenenbildung bislang keine zentrale Idee vorliegt. Im akademischen Umfeld kritisieren verschiedene Initiativen und Akteure wie z. B. das „Netzwerk Plurale Ökonomik“ den Mainstream der Wirtschaftswissenschaften und damit verbunden die von ihnen augenscheinlich betriebene ökonomische Bildung als Indoktrination von ökonomischen Eliten (Casper, 2020; Urban et al., 2021). Demgegenüber führen vor allem Akteure aus der Bildungspraxis die pädagogischen Chancen und Potenziale an, die ein reflektiertes und differenziertes ökonomisches Denken für die Erwachsenenbildung eröffnet. Die Debatte um die Ökonomisierung der Erwachsenenbildung bleibt so lange virulent, wie Beteiligte und Betroffene ökonomischen Interessen oder Zwängen unterworfen sind (Lernende in Bezug auf Eigenbeträge und Zeitaufwände, Lehrende in Bezug auf Einkommens- und Vergütungsaspekte, Organisationen wegen betrieblicher Notwendigkeiten; vgl. Beywl, 2020). Daher verlangt ökonomisches Denken in der Erwachsenenbildung, ökonomische Logiken in Bildungsprozessen transparent zu machen und hinsichtlich ihrer praktischen Implikationen begründet abzuwägen: „Das

Fundamentale in der ökonomischen Bildung ist das Aushalten von oft unbequemen Widersprüchen und der Umgang mit Zielkonflikten (trade-offs)“ (Bank & Retzmann, 2016, S. 21). In diesem Sinne ist die Anwendung ökonomischer Konzepte und ökonomischen Denkens in der Erwachsenenbildung eine Perspektivenerweiterung (vgl. Finis Siegler, 2021).

Es genügt dabei aber nicht, lediglich an die ökonomische Vernunft zu appellieren, denn ein ausschließlich nutzenmaximierender rationaler Einsatz der monetären Ressourcen greift zu kurz (Schack, 2016). Für didaktische Strategien, für die Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen, die ökonomisches Denken in der Erwachsenen- und Weiterbildung fördern, plädieren Winther et al. (2021) zusammenfassend für Gestaltungsprinzipien, die „(1) Lehrenden Orientierung geben und (2) für Lernende Identifikationsmöglichkeiten bieten und somit (3) insgesamt auf ein gemeinsames, aktivierendes Lernen zielen“ (S. 65). Das methodische Vorgehen muss milieuspezifisch sowie lebenslagen- und ressourcenorientiert angepasst sein. Lernende aus bildungsfernen Haushalten oder in prekären Lebenslagen bringen andere ökonomische Denkmuster mit als Lernende aus einkommensstarken Milieus (Schack, 2016).

Entsprechend ist es aus Sicht der Lernenden wichtig, dass für sie bedeutsame Themen in den Mittelpunkt gerückt werden. Das können aktuelle und beruflich relevante Themenfelder wie Digitalisierung, Klimawandel und damit verbundenes Energiemanagement oder private Altersvorsorge sein. Dabei können und müssen auch langfristige ökonomische Überlegungen berücksichtigt werden. Mit Seiverth (2016) ist noch hervorzuheben, dass die inzwischen vorliegenden alternativen ökonomischen Modelle und Konzepte genau die Zielsetzungen verfolgen, die auch häufig mit ökonomischer Bildung in der Erwachsenenbildung verbunden sind, nämlich ein anderes Verständnis von Wohlstand und ein glückliches Leben aller. Über diese thematische Orientierung an den Lernenden hinaus erscheint es notwendig, die didaktisch-methodische Ausrichtung an den (Vor-)Erfahrungen der erwachsenen Lernenden auszurichten. Hierfür bieten Ansätze des erfahrungsbasierten Lernens und weitere Methoden aus der Erwachsenenbildung Anknüpfungspunkte. Da diese bis dato nicht systematisch im Umfeld der ökonomischen Erwachsenen- und Weiterbildung erprobt wurden, gilt es in der Folge zu überprüfen, inwieweit diese methodischen Ansätze zur Entwicklung des ökonomischen Denkens im Lebenslauf beitragen.

## Literatur

- Achilles, M. (2008). Ökonomisches Denken in der Erwachsenenbildung. Aspekte einer Vermittlung betriebswirtschaftlichen Denkens in erwachsenenpädagogische Praxis. In G. Kortendiek & F. Summen (Hrsg.), *Betriebswirtschaftliche Kompetenz in der Erwachsenenbildung* (S. 33–46). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Ambos, I. & Greubel, S. (2012). *Ökonomische Grundbildung für Erwachsene. Themenfeld „Akteurs- und Angebotsanalyse“*. Abschlussbericht. <https://www.die-bonn.de/doks/2012-oe-ekonomische-grundbildung-akteurs-und-angebotsanalyse-01.pdf>.

- Arbeiter, J. & Schemmann, M. (2021). Mikrodidaktische Planungsprozesse für weiterbildungsferne Gruppen am Beispiel der arbeitsorientierten Grundbildung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 2021(4), S. 41–52. <https://doi.org/10.3278/HBV2104W005>.
- Arnold, R. (2017). Traditionalismus und Grobgranularität – Anmerkungen zur Konvergenz zwischen ökonomischer und pädagogischer Vernunft in der betrieblichen Weiterbildung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 67. Jg, Nr. 3, S. 207–214. <https://doi.org/10.3278/HBV1703W207>.
- Arnold, R. & Bloh, E. (2009). *Personalentwicklung im lernenden Unternehmen* (4. Auflage). Baltmannsweiler: Schneider.
- Arnold, R. & Schüßler, I. (2003). *Ermöglichungsdidaktik: erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Arnold, R. & Siebert, H. (1995). *Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Bank, V. & Retzmann, T. (2016). Stichwort: „Ökonomische Bildung“. *DIE-Magazin*, 2016(1), S. 20–21. Bonn: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. <https://doi.org/10.3278/DIE1601W020>.
- Barz, H. & Tippelt, R. (2018). Lebenswelt, Lebenslage, Lebensstil und Erwachsenenbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung* (6., überarbeitete und aktualisierte Auflage, S. 161–184). Wiesbaden: Springer VS.
- Bellmann, J. (2001). Zur Selektivität des pädagogischen Blicks auf Ökonomie. *Vierteljahrschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 77/4, S. 386–408.
- Beywl, W. (2020). Mantra: „Teilnehmende abholen, wo sie stehen“. Die ewige Aufgabe der Weiterbildenden. *Weiterbildung. Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends*, 2020(1), S. 28–31.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ, 2017). *Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. 15. Kinder- und Jugendbericht*. <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/service/publikationen/15-kinder-und-jugendbericht-115440>.
- Casper, M. (2020). Wem gehört die ökonomische Bildung? Die problematische Leitkultur der Wirtschaftswissenschaften aus hochschul- und mediendidaktischer Perspektive. *Impact Free – Journal für freie Bildungswissenschaftler*, 27. [https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2020/04/Impact\\_Free\\_27.pdf](https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2020/04/Impact_Free_27.pdf).
- Dewe, B. & Feistel, K. (2013). *Betriebliche Weiterbildung. Materialien in didaktischer und bildungsökonomischer Perspektive*. Stuttgart: Franz Steiner.
- Egloff, B. (2014). Grundbildung – Zur Einführung in den Themenschwerpunkt. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 2014(2), S. 103–106. <https://doi.org/10.3278/HBV1402WI>.
- Enste, D. H.; Altenhöner, S.-N. (2021). *Behavioral Economics and Leadership. How to bridge the Gap between Intentions and Behavior*. IW-Report 7/2021. Köln: Institut der deutschen Wirtschaft.
- Enste, D. H., Haferkamp, A. & Fetchenhauer, D. (2009). Unterschiede im Denken zwischen Ökonomen und Laien – Erklärungsansätze zur Verbesserung der wirtschaftspolitischen Beratung. *Perspektiven der Wirtschaftspolitik*, 10(1), S. 60–78.

- Faulstich, P. (1998). *Strategien betrieblicher Weiterbildung. Kompetenz und Organisation*. München: Vahlen.
- Faulstich, P. & Zeuner, C. (2015). Ökonomisierung und Politisierung des Feldes der Erwachsenenbildung: Die Rolle der Wissenschaft. *Erziehungswissenschaft*, 50. Jg., Ausgabe 26/2015, S. 25–35. <https://doi.org/10.25656/01:11499>.
- Finis Siegler, B. (2012). *Entwicklung einer Ökonomik Sozialer Arbeit aus der Retrospektive*. Wiesbaden: Springer VS.
- Gieseke, W. (2016). *Die Autonomie der Erwachsenenbildung. Vortrag am Fachtag zu Themen der Evangelischen Erwachsenenbildung am 16.05.2016*, Frankfurt am Main. [https://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/de/ebwb/forschung\\_neu/publikationen/prof.-dr.-wiltrud-gieseke/downloads/gieseke\\_die-autonomie-der-erwachsenenbildung.pdf](https://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/de/ebwb/forschung_neu/publikationen/prof.-dr.-wiltrud-gieseke/downloads/gieseke_die-autonomie-der-erwachsenenbildung.pdf).
- Graupe, S. (2016). Zwischen Marktgläubigkeit und Marktkritik. Plädoyer für eine Bildung zur ökonomischen Mündigkeit. *DIE-Magazin*, 2016(1), S. 26–30. <https://doi.org/10.3278/DIE1601W026>.
- Harteis, C. (2000). Beschäftigte im Spannungsfeld ökonomischer und pädagogischer Prinzipien betrieblicher Personal- und Organisationsentwicklung. In C. Harteis, H. Heid & S. Kraft (Hrsg.), *Kompendium Weiterbildung. Aspekte und Perspektiven betrieblicher Personal- und Organisationsentwicklung* (S. 209–217). Opladen: Leske und Budrich.
- Harteis, C. & Heid, H. (2018). Bildungsarbeit in Wirtschaft und Betrieb. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (4., überarbeitete und aktualisierte Auflage, S. 565–585). Wiesbaden: Springer VS.
- Huber, W. (2005). *Christliche Moral und ökonomische Vernunft – ein Widerspruch? Vortrag vor der Industrie- und Handelskammer zu Düsseldorf*. Hannover: Evangelische Kirche in Deutschland. [https://www.ekd.de/vortraege/huber/050110\\_huber\\_ihk\\_duesseldorf.html](https://www.ekd.de/vortraege/huber/050110_huber_ihk_duesseldorf.html).
- Iberer, U. & Müller, U. (2020). „Bildung managen“? *Steuern und Gestalten von Bildungsprozessen. Studententext zum Bildungsprozessmanagement*. Ludwigsburg: Pädagogische Hochschule. <https://phbl-opus.phlb.de/frontdoor/index/index/docId/701>.
- Jeschke, B. (2017). *Entscheidungsorientiertes Management. Einführung in eine konzeptionell fundierte, pragmatische Entscheidungsfindung*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Jugendforschung Pädagogische Hochschulen Österreichs (2021). *Lebenswelten 2020 – Werthaltungen junger Menschen in Österreich*. Innsbruck: StudienVerlag.
- Käpplinger, B. (2016). *Betriebliche Weiterbildung aus der Perspektive von Konfigurationstheorien*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Käpplinger, B. (2021): Die „andere Ökonomisierung“. Gegenstrategien in der Erwachsenen- und Weiterbildung zur schlechten Ökonomisierung der Neuen Steuerung. In K. Büchter & T. Höhne (Hrsg.), *Berufs- und Weiterbildung unter Druck. Ökonomisierungsprozesse in Arbeit, Beruf und Qualifizierung* (S. 178–195.) Weinheim: Beltz Juventa.
- Küppers, E. W. U. (2022). *Diesseits und jenseits der Ökonomie. Kurzsichtige Krisenverwaltung oder weitsichtiger Neuanfang*. Wiesbaden: Springer.

- Lenger, A. & Buchner, M. (2018): Was denken (zukünftige) Ökonom\*innen? Befunde aus dem Feld der Soziologie ökonomischen Denkens und ihre Konsequenzen für das Studium der Wirtschaftswissenschaften. *Zeitschrift Gesellschaft, Wirtschaft, Politik (GWP)*, 2018(3), S. 351–359.
- Lenger, A. (2022). Zur Entstehung und Ausbreitung wirtschaftlicher Denk- und Argumentationsmuster im praktischen Handeln: Hinweise aus der Soziologie ökonomischen Denkens. In H. Bremer, R. Dobischat & G. Molzberger (Hrsg.), *Bildungspolitiken. Spielräume für Gesellschaftsformation in der globalisierten Ökonomie?* (S. 65–84). Wiesbaden: Springer VS.
- Ludwig, J. (2018). Lehr-Lerntheoretische Ansätze in der Erwachsenenbildung. In R. & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung* (6., überarbeitete und aktualisierte Auflage, S. 257–274). Wiesbaden: Springer VS.
- Mania, E. (2015). Kompetenzorientierung in der Finanziellen Grundbildung als Grundlage für die Programmentwicklung. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung – Report*, 38, S. 251–265. <https://doi.org/10.1007/s40955-015-0030-0>.
- Mania, E. & Bowien-Jansen, B. (2020). Didaktik der Finanziellen Grundbildung. *Alfa-Forum*, 2020(97), S. 40–43.
- Müller, U. (2002). Professionelles Handeln lernen durch Selbstbildung? *Beiheft zum REPORT: Professionswissen und erwachsenenpädagogisches Handeln*, S. 113–124.
- Nährig, J. (2021). *Die Vermittler, die Zurückhaltenden, die Störenfriede. Eine Analyse der Handlungsfähigkeit und Widerspruchserfahrungen betrieblicher Weiterbildner*. Dissertation. Ludwigsburg: Pädagogische Hochschule. <https://phbl-opus.phlb.de/files/758/DissertationNaehrig.pdf>.
- Nittel, D. (2018). Biographietheoretische Ansätze in der Erwachsenenbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung* (6., überarbeitete und aktualisierte Auflage, S. 145–159). Wiesbaden: Springer VS.
- Pachner, A. (2018). Lehren in der Erwachsenen- und Weiterbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung* (6., überarbeitete und aktualisierte Auflage, S. 1439–1456). Wiesbaden: Springer VS.
- Pätzold, H. & Dohmen, J. (2021). Weiterbildung zwischen Ökonomisierung und Entgrenzung. In K. Büchter & T. Höhne (Hrsg.), *Berufs- und Weiterbildung unter Druck. Ökonomisierungsprozesse in Arbeit, Beruf und Qualifizierung* (S. 61–72). Weinheim: Beltz Juventa.
- Pfeiffer, I., Heimer, A., Münch, C., Henkel, M. & Schulze, K. (2013). Zielgruppenanalyse ökonomische Grundbildung. In B. Weber, I. van Eik & P. Maier (Hrsg.), *Ökonomische Grundbildung für Erwachsene. Ansprüche und Grenzen, Zielgruppen, Akteure und Angebote – Ergebnisse einer Forschungswerkstatt* (S. 53–64). Bielefeld: W. Bertelsmann. <https://doi.org/10.3278/6004343w>.
- Pongratz, L. (2005). Kritische Erwachsenenbildung. Erwachsenenbildung im Horizont zeitgenössischer Gesellschaftskritik. *REPORT. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 28. Jg., Ausgabe 1/2005, S. 34–40.
- Rammstedt, B. (2013, Hrsg.). *Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich: Ergebnisse von PIAAC 2012*. Münster: Waxmann. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-360687>.

- Remmele, B., Seeber, G., Speer, S. & Stoller, F. (2013). *Ökonomische Grundbildung für Erwachsene: Ansprüche – Kompetenzen – Grenzen*. Frankfurt a. M.: Wochenschau-Verlag.
- Retzmann, T. (2013). *Ökonomische Bildung in der Lebensspanne – ein zukunftsträchtiges Feld fachdidaktischer Forschung und Entwicklung*. Vorwort der Reihenherausgeber. In B. Remmele, G. Seeber, S. Speer & F. Stoller (Hrsg.), *Ökonomische Grundbildung für Erwachsene: Ansprüche – Kompetenzen – Grenzen* (S. 7–8). Frankfurt a. M.: Wochenschau-Verlag.
- Röbel, T. (2016). The interaction of economic and pedagogical ideals in the context of workplace learning in Germany: a framework for empirical research – inspired by business ethics. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, Vol.7, No.2, 2016, S. 207–221. <https://doi.org/10.3384/rela.2000-7426.rela9085>.
- Roos, M., Springer, J., Banning, F. & Meier, J. (2019). *Neues ökonomisches Denken in der Doktorandenausbildung: Welche Faktoren fördern neues ökonomisches Denken bei Nachwuchswissenschaftler\_innen? (FGW-Impuls Neues ökonomisches Denken, 11)*. Düsseldorf: Forschungsinstitut für gesellschaftliche Weiterentwicklung e. V. [http://www.fgw-nrw.de/fileadmin/user\\_upload/NOED-Studie-11-Roos-2018\\_10\\_04-komplett-web.pdf](http://www.fgw-nrw.de/fileadmin/user_upload/NOED-Studie-11-Roos-2018_10_04-komplett-web.pdf).
- Ruske, R. & Suttner, J. (2012). Wie (un-)fair sind Ökonomen? Neue empirische Evidenz zur Marktbewertung und Rationalität. *CIW Discussion Papers*, 2012(3). Universität Münster, Center for Interdisciplinary Economics (CIW). <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/66211/1/727556363.pdf>.
- Schack, S. (2016). *Ökonomische Vernunft im Haushalt?! – Was kann eine haushaltsbezogene Erwachsenenbildung leisten. forum erwachsenenbildung. Die evangelische Zeitschrift für Bildung im Lebenslauf*, 2016(1), S. 27–31.
- Schemmann, M., Koller, J. & Klinkhammer, D. (2020). *Arbeitsorientierte Grundbildung und Alphabetisierung. Institutionalisierung, Professionalisierung und Effekte der Teilnahme*. Bielefeld: wbv media.
- Schlösser, H.-J. (2008). Wirtschaftsdidaktische Forschung und Lehre an Universitäten. *Unterricht Wirtschaft*, 2008(9), S. 53–54.
- Schlösser, H.-J. & Schuhen, M. (2011). *Ökonomische Grundbildung. Siegener Beiträge zur Ökonomischen Bildung*, Nr. 4/2011. Siegen: Zentrum für ökonomische Bildung. [https://dSPACE.ub.uni-siegen.de/bitstream/ubsi/601/1/Oekonomische\\_Grundbildung.pdf](https://dSPACE.ub.uni-siegen.de/bitstream/ubsi/601/1/Oekonomische_Grundbildung.pdf).
- Seeber, G. (2009). *Forschungsfelder der Wirtschaftsdidaktik. Herausforderungen – Gegenstandsbereiche – Methoden*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Seeber, G. (2016). Bedarfe an ökonomischer Grundbildung. Forderungen, Bestimmungen, Verantwortlichkeiten. *DIE-Magazin*, 2016(1), S. 37–40.
- Seeber, G. (2021). Konzepte und Strategien einer außerschulischen ökonomischen Bildung. In D. Loerwald (Hrsg.), *Ökonomische Erkenntnisse verständlich vermitteln. Herausforderungen für Wirtschaftswissenschaften und ökonomische Bildung* (S. 123–138). Wiesbaden: Springer Gabler.
- Seeber, G., Retzmann, T., Remmele, B. & Jongebloed, H.-C. (2012). *Bildungsstandards der ökonomischen Allgemeinbildung. Kompetenzmodell – Aufgaben – Handlungsempfehlungen*. Schwalbach: Wochenschau.

- Seiverth, A. (2016). Ökonomische Grundbildung in der Diskussion. *forum erwachsenenbildung. Die evangelische Zeitschrift für Bildung im Lebenslauf*, 2016(1), S. 18–22.
- Suchanek, A. (2007). *Ökonomische Ethik* (2., neu bearbeitete und erweiterte Auflage). Tübingen: Mohr Siebeck.
- Thielscher, C. (2020). *Wirtschaftswissenschaften verstehen*. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Urban, J., Schröder, L.-M., Hantke, H. & Bäuerle, L. (2021). *Wirtschaft neu lehren. Erfahrungen aus der pluralen, sozioökonomischen Hochschulbildung. Mit einem Essay von Maja Göpel*. Wiesbaden: Springer VS.
- Voigt, M. & Engel, I. (2018). Wie viel und welche unternehmerischen Kompetenzen brauchen Lehrkräfte und Schulleitungen? *Berufs- und Wirtschaftspädagogik online*, 35. [http://www.bwpat.de/ausgabe35/voigt\\_engel\\_bwpat35.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe35/voigt_engel_bwpat35.pdf).
- Weber, B., van Eik, I. & Maier, P. (2013). Ökonomische Grundbildung für Erwachsene – Bedeutung, Forschungsstand, Desiderate. In B. Weber, van Eik I & P. Maier (Hrsg), *Ökonomische Grundbildung für Erwachsene. Ansprüche und Grenzen, Zielgruppen, Akteure und Angebote – Ergebnisse einer Forschungswerkstatt* (S. 9–40). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Wegner, G. (2016): Was leitet Leitende? Ökonomische Moral versus moralische Ökonomie. *forum erwachsenenbildung. Die evangelische Zeitschrift für Bildung im Lebenslauf*, 2016(1), S. 36–37.
- Willis, L. E. (2017). Finance-Informed Citizens, Citizen-Informed Finance: An Essay. *International Handbook of Financial Literacy. Journal of social science education*, 2017(4), S. 16–27. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3066954>.
- Winther, E., Paeßens, J., Tröster, M. & Bowien-Jansen, B. (2021). Spielend lernen: Monetto – das Lernspiel für die Finanzielle Grundbildung. *Hessische Blätter für Volksbildung (HBV)*, 2021(4), S. 53–70. <http://doi.org/10.3278/HBV2104W006>.
- Wittau, F. (2019). *Verbraucherbildung als Alltagshilfe. Deutungsmuster zu Konsum und Bildung im Spiegel sozialwissenschaftlicher Professionalität*. Wiesbaden: Springer VS.
- Wolf, G. (2013). Wie wird der Erwachsene? Erwachsenes Lernen im Modus der Differenzierung. *EB Erwachsenenbildung*, 2013(3), S. 132–134.

## Autor und Autorin

Dr. Ulrich Iberer ist akademischer Mitarbeiter an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg, Institut für Bildungsmanagement. Seine Forschungsschwerpunkte liegen in den Themen Führung und Governance von Bildungsorganisationen, wissenschaftliche Weiterbildung, digitales Lehren und Lernen.

Prof.in Dr.in Taiga Brahm ist Professorin für Ökonomische Bildung und Wirtschaftsdidaktik an der Universität Tübingen. Ihre Forschungsschwerpunkte umfassen die fachliche und überfachliche Kompetenzentwicklung von Lernenden, Übergänge im Bildungssystem, digitales Lehren und Lernen und Wirtschaftsdidaktik.