

# Ökonomische Bildung in Zeiten ökonomisierter Lebenswelten. Ansprüche an Lernangebote für Geringqualifizierte

**KURZFASSUNG:** Ökonomische Bildung gilt manchen bereits seit Aristoteles Nikomachischer Ethik als integraler Bestandteil der menschlichen Enkulturation und Sozialisation. In einer zunehmend „ökonomisierten“ Gesellschaft wie der unsrigen sind ökonomische Handlungs- und Urteilskompetenzen jedoch endgültig unabdingbar geworden – sei es bei der Haushaltsführung, bei der Bewertung wirtschaftspolitischer Reformen oder bei der Geldanlage. Ungeachtet der zunehmenden „Ökonomisierung“ unserer Lebenswelt sollte ökonomische (Grund-)Bildung jedoch nicht nur monetär verwertbare Informationen transportieren, sondern auch dem Erwerb sozialer und partizipatorischer Kompetenzen den Weg ebnen. Dabei kommt der Erwerbstätigkeit besondere Bedeutung zu – einerseits als Anker für die Unterbreitung entsprechender Bildungsangebote, andererseits als Bezugspunkt für deren inhaltliche Ausgestaltung. Die im Folgenden identifizierten Anforderungsbereiche ökonomischer Grundbildung haben eine heuristische Funktion und sollen einen Ausgangspunkt für die weitere wissenschaftliche Debatte darstellen.

**ABSTRACT:** Since Aristotle's Nicomachean Ethics economic education has been considered as an integral component of human enculturation and socialisation. Given that our society is more and more determined by economic criteria, competencies in decision-making as well as activity-oriented skills have become indispensable to manage one's budget, to assess politico-economic reforms and to deal with financial investments. Regardless of this rising "economizing" of our environment, basic training in economics is supposed not just to communicate information that can be made monetary use of, but also to smooth the way for acquiring social and participatory skills. In this context great importance is attached to employment – on the one hand as a starting point for submitting appropriate learning opportunities, on the other hand as a point of reference for their content. The identified requirements have a heuristic function and represent a starting point for further scientific debate.

## 1. Problemstellung

Angesichts der zunehmenden Ökonomisierung der Lebenswelt hat sich die Erkenntnis durchgesetzt, dass „ökonomisches Wissen und die Fähigkeit, selbstbestimmt in wechselnden ökonomischen Handlungssituationen agieren zu können, [eine] wesentliche Voraussetzung für die Teilhabe eines Menschen an der Gesellschaft“ darstellen (DEUTSCHER LEHRERVERBAND, 2000, 1). Dieser Feststellung liegt die Annahme zu Grunde, dass die Komplexität moderner Gesellschaften, deren Etikettierungen von der Arbeits-, Industrie- und Wissensgesellschaft über die Konsum-, Medien- und Freizeitgesellschaft bis hin zur Spaß-, Risiko- und Therapiegesellschaft reichen, ohne ökonomische Grundkenntnisse nicht erschlossen werden kann. Auch aus der von EULER/HAHN dargelegten „Trilogie“ sozialer Kommunikation (Verhalten, Inhalt, Situation) lässt sich – vor dem Hintergrund der mitunter äußerst bedenklichen Ökonomisierung vormals ökonomieferner Lebensbereiche – die signifikant gestiegene Bedeutung von Kenntnissen und Fertigkeiten in ökonomisch geprägten Lebenssituationen ableiten (2004, 215).

In einer Zeit, in der mit dem Bildungs-, Gesundheits- und Rentensystem zentrale Gesellschaftsbereiche nach ökonomischen Prinzipien geordnet werden, sollten diesbezügliche Wissensdefizite Konsequenzen für die inhaltliche Ausgestaltung von Grund- und Weiterbildungsangeboten zeitigen. Dies gilt umso mehr, als z. B. die eigenverantwortliche finanzielle Planung massiv an Bedeutung gewonnen hat, seitdem die Zuzahlungspflicht bei Arzneimitteln ausgeweitet, der Leistungskatalog der gesetzlichen Krankenkassen gekürzt und die Bismarcksche Sozialversicherungsarchitektur mit der Einführung der „Riester-“ und „Rürup-Rente“ als Instrumentarien der kapitalgedeckten Altersvorsorge aufgekündigt wurde. Angesichts der gewachsenen Anforderungen im Zeitalter der Ökonomisierung ist beispielsweise eine den Einkommensverhältnissen angemessene Haushaltsführung zur unverzichtbaren Schlüsselkompetenz geworden. Zugleich haben grundlegende ökonomische Kenntnisse für die politische Willensbildung an Bedeutung gewonnen. Ob das Arbeitslosengeld gesenkt oder erhöht, die Pendlerpauschale gekürzt, das Budget für Bildung umgeschichtet oder für kriselnde Banker ein milliardenschwerer „Rettungsschirm“ aufgespannt wird – dahinter stehen stets politische Konzepte, für deren Verständnis ökonomisches Grundwissen unabdingbar ist.

Davon ausgehend, dass der berufliche bzw. berufsqualifizierende Lernkontext den *Ausgangs-*, aber keinesfalls den *Schlusspunkt* ökonomischer Grundbildung darstellt, soll der vorliegende Beitrag die Zielgruppe der ökonomisch Bildungsbedürftigen identifizieren, das Phänomen der Grundbildungsbedürftigkeit in Bezug auf die ökonomische Domäne analysieren sowie zentrale Anforderungsbereiche ökonomischer Grundbildung benennen.

## 2. Adressaten ökonomischer Grundbildung

Unzureichende Kenntnisse in ökonomischen Fragen lassen sich in allen gesellschaftlichen Gruppen konstatieren – unter Hauptschülern<sup>1</sup> ebenso wie unter Hochschulabsolventen, unter Armen wie unter Reichen, unter Alten wie unter Jungen. So hat die letzte vom BUNDESVERBAND DEUTSCHER BANKEN vorgelegte Jugendstudie zu Tage gefördert, dass jeder zweite 14- bis 24-Jährige nicht weiß, was unter Inflation zu verstehen ist (2009). Auch im gruppen-, geschlechter- und generationenübergreifenden Vergleich zu Ländern wie den USA, Großbritannien und Südkorea wird das ökonomische Wissen hierzulande als unterdurchschnittlich bezeichnet (LÜDECKE/SCESNEY, 1999; DUBS/BECK/KRUMM, 1998), wenngleich nicht – wie dies häufig geschieht – ausgeblendet werden sollte, dass die Kenntnisse in anderen wissenschaftlichen Disziplinen oder Unterrichtsfächern ebenfalls defizitär sind, wie z. B. im Bereich der Politikwissenschaft respektive der politischen Bildung (HEDTKE/HIPPE, 2011).

Mit besonders fatalen Auswirkungen manifestieren sich unzureichende ökonomische Kenntnisse jedoch in bildungsbenachteiligten Milieus. Insofern ist zu begrüßen, dass seit geraumer Zeit eine Zielgruppe in den Mittelpunkt des bildungspolitischen wie auch des ökonomiedidaktischen Interesses tritt, die in der Vergangenheit bei der Analyse des Bildungsbedarfs, bei der Diskussion um die Reform

1 Soweit zur Bezeichnung von Personengruppen des besseren Leseflusses wegen nur die männliche Schreibweise gewählt wird, schließt dies weibliche Personen regelmäßig ein. Dasselbe gilt für den Gebrauch der weiblichen Form.

des (außerschulischen) Bildungssystems sowie bei der Konzeption von Lehr- und Lerninhalten weitgehend unberücksichtigt geblieben ist: die Gruppe der Geringqualifizierten. Deren Anteil an der Gesamtbevölkerung beläuft sich auf rund 23 Prozent (MAAS, 2008, 14 f.). Angesichts der Tatsache, dass 17 Prozent aller Erwerbstätigen über keine formale Qualifikation verfügen, 63 Prozent aller Einfacharbeitsplätze mit formal Qualifizierten besetzt sind und die Arbeitslosenquote bei Personen ohne Berufsabschluss 2009 bei 21,9 Prozent lag, kann das über die pädagogische Debatte hinausreichende Interesse kaum groß genug sein (IAQ, 2011). Geringqualifizierte zeichnen sich durch niedrige, teilweise sogar fehlende Bildungsabschlüsse sowie instabile Erwerbsbiographien aus und sind – wie die Etikettierung erkennen lässt – zumeist darauf angewiesen, im untersten Qualifikationssegment einer beruflichen Tätigkeit nachzugehen und/oder von (ergänzenden) Transferleistungen zu leben. Darüber hinaus hegen sie aufgrund negativer Schulerfahrungen Skepsis gegenüber Bildungseinrichtungen.

Während gemessen an der Zahl der höheren Bildungsabschlüsse für die zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts eine Bildungsexpansion diagnostiziert werden kann, sind die Bildungschancen im Milieu der Geringqualifizierten nach wie vor niedrig. Bundesweit beenden gegenwärtig 7,5 Prozent eines Jahrgangs ihre Schullaufbahn ohne Abschluss (BERTELSMANN STIFTUNG, 2011).<sup>2</sup> Die Gruppe der Geringqualifizierten ist – insbesondere bezogen auf die jüngeren Alterskohorten – vorwiegend im *prekären* und *hedonistischen* Milieu verortet.<sup>3</sup> Das 2010 erstmals vom SINUS-Institut ausgewiesene prekäre Milieu stammt zu einem Großteil aus dem bislang an dieser Stelle in dem Koordinatensystem „Grundorientierung – Soziale Lage“ angesiedelten Milieu der *Konsum-Materialisten* (vgl. Abbildung 1).

Als Kennzeichen des prekären wie auch des hedonistischen Milieus lassen sich vielfach abgebrochene oder unterbrochene Schul- und Berufsausbildungen nennen. Für die Ausrichtung von Angeboten im Bereich der (ökonomischen) Grundbildung ist dies bedeutsam, da Negativerinnerungen an die Schule Lernbarrieren verfestigt haben. Zu den Unterlegenheitsempfindungen tritt der als übergebühlich empfundene Anpassungsdruck, der sich mit einer doppelten Distanz zum Schulsystem paart: Zu dem distanzierteren Verhältnis zwischen Schüler und Lerninhalt trat frühzeitig die Distanz zwischen Schüler und Lehrer. „Prekäre“ wie Hedonisten sind von einem ambivalenten Verhältnis zu Bildung geprägt. Einerseits wissen sie, dass Bildung zu den Bedingungsfaktoren für eine gelungene Lebensbiographie gehört, andererseits hindern sie institutionelle und individuelle Barrieren daran, Zeit und Geld in Grund-, Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen zu investieren (vgl. weiterführend: BREMER, 2007).

In Erinnerung zu rufen gilt es dabei, dass funktionale und sekundäre Analphabeten die größte Gruppe innerhalb der beschriebenen Milieus darstellen. Von funktionalem

2 Dabei sind regionale Unterschiede zu beobachten. So variiert der Anteil der Schulabgänger ohne Hauptschulabschluss zwischen 5,7 Prozent in Baden-Württemberg und 14,1 Prozent in Mecklenburg-Vorpommern. Mit Blick auf die kommunale Ebene sind die Unterschiede noch augenfälliger. Während der Landkreis Würzburg eine Abbrecherquote von lediglich 1,3 Prozent aufweist, verlassen in der kreisfreien Stadt Wismar bis zu 25 Prozent eines Jahrgangs die Schule ohne Abschluss (BERTELSMANN STIFTUNG, 2011).

3 Die folgenden Ausführungen können und sollen keine ausführliche Sozialstrukturanalyse liefern, basieren demzufolge ausschließlich auf den im Jahre 2010 veröffentlichten Daten von *Sinus Sociovision*, die als weitgehend konsensfähig eingestuft werden können.

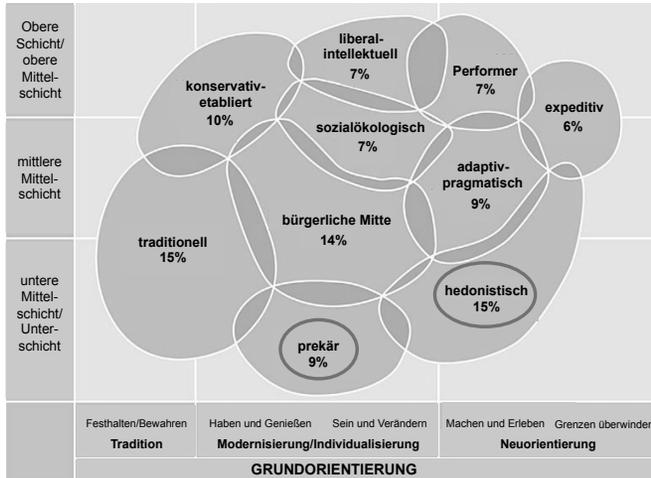


Abb. 1: Die Sinus-Milieus in der Bundesrepublik Deutschland (SINUS MARKT- UND SOZIALFORSCHUNG, 2010)

Analphabetismus (oder Illettrismus) wird gesprochen, wenn trotz Schulbesuchs nicht die Fähigkeit entwickelt wurde, die Schrift im Alltag so zu gebrauchen, wie es im sozialen Kontext als selbstverständlich angesehen wird. Die UNESCO definiert einen funktionalen Analphabeten als „eine Person, die zu geringe schriftsprachliche Kenntnisse besitzt, um den Anforderungen der eigenen Kultur gerecht zu werden“ (SZABLEWSKI-ÇAVUS, 1991, 38). Von sekundären Analphabeten wird gesprochen, wenn die Betroffenen ihre schriftsprachlichen Kenntnisse trotz eines früheren Schulbesuchs verlernt haben. Für Migranten stellt sich dieser Sonderfall des funktionalen Analphabetismus in der Regel erst in dem jeweiligen „Neuland“ ein, wenn ihre „eventuell vorhandenen muttersprachlichen Lese- und Schreibkenntnisse (...) verkümmern“ (zitiert nach: SCHRAMM, 1995, 101). Eine der Hauptursachen dafür wird in der zunehmenden Ablösung der Print- durch Bildschirmmedien und Telefonie gesehen.

Diese – stellenweise naturgemäß stereotypisierenden – Charakteristika der (potenziellen) Zielgruppen ökonomischer Grundbildung gilt es bei der Konzeption eines Modells ökonomischer Grundbildung für Geringqualifizierte zu beachten. Denn wie bei anderen Lerngruppen werden Bildungsangebote nur dann Erfolge zeitigen, wenn alle relevanten „Einstellungen, Erfahrungen und Alltagstheorien, Kultur- und Verstehensmuster, Entscheidungs- und Handlungsroutinen, Wissensbestände und Lernwiderstände, Fähigkeiten und Kompetenzen, Lernpotenziale und -defizite“ der Lernenden identifiziert und zum Ausgangspunkt des Lernprozesses erhoben werden (HEDTKE, 2010, 362).

### 3. Charakteristika und Entwicklungsperspektiven ökonomischer Grundbildung

Der Begriff „Ökonomische Grundbildung“ wurde bislang nur unzulänglich konturiert, so dass es an einer eindeutigen Verständigung darüber, „welche Fertigkeiten, Fähigkeiten, Wissensbestände und Kompetenzen [unter dem Begriff ‚Grundbildung‘] subsumiert werden“, bis heute mangelt (KLEIN / STANIK, 2009, 2). In die nordrhein-westfälischen *Rahmenvorgaben für die Ökonomische Bildung in der Sekundarstufe I* (MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN, 2004) hat der Terminus ebenso Eingang gefunden wie in die vom rheinland-pfälzischen MINISTERIUM FÜR BILDUNG, FRAUEN UND JUGEND veröffentlichte Handreichung *Ökonomische Bildung am Gymnasium* (2006).

In der vorliegenden Ausarbeitung wird ökonomische Grundbildung auf die von der *Deutschen Gesellschaft für ökonomische Bildung* (DEGÖB, 2004; DEGÖB, 2006; DEGÖB, 2009) entwickelten drei Leitideen verpflichtet: Mündigkeit, Tüchtigkeit und Verantwortung. Demnach ist es Ziel der ökonomischen Bildung, dass der Mensch seine Interessen in Wirtschaft und Gesellschaft *mündig* vertritt, *sachkundig* urteilt sowie *verantwortlich* handelt (ALBERS, 1988, 7). Mündigkeit wird dabei – in Anlehnung an das Kantsche Idealbild – verstanden als die Fähigkeit und Bereitschaft des Individuums, aus der ökonomischen Unmündigkeit heraus- und in den selbstbestimmten Entscheidungsprozess einzutreten: Der Begriff der Tüchtigkeit erstreckt sich auf die reflektierte und im praktischen Handeln zum Ausdruck kommende Bereitschaft, den Herausforderungen zu begegnen, denen wir uns als Konsumenten, Steuerzahler und Geldanleger gegenübergestellt sehen. Zuletzt sollen Menschen auf der Grundlage einer sachgerechten Analyse der Handlungssituation Verantwortung übernehmen – für sich selbst, aber auch für ihnen anvertraute Menschen, sei es im privaten oder beruflichen Kontext. Verantwortliches Handeln in ökonomischen Prozessen zielt insbesondere auf die Berücksichtigung berechtigter, aber häufig divergierender Interessen des Gegenübers sowie auf die verantwortungsbewusste Mitgestaltung der Gesellschaft (RETZMANN ET. AL., 2010, 13).

Diese Trilogie bringt zum Ausdruck, dass es nicht um eine systematische Erfassung des Gegenstandsbereichs „Wirtschaft“ geht, sondern um dessen Strukturierung und – dies gilt es im Weiteren zu betonen – die domänenspezifische Perspektivierung, da die Gegenstände wirtschaftswissenschaftlicher Betrachtung zugleich solche anderer sozialwissenschaftlicher Teildisziplinen sind. Da sich die Lebenswirklichkeit nicht entlang der verschiedenen sozialwissenschaftlichen Teildisziplinen ordnen lässt, ist das Charakteristikum „Multiperspektivität“ elementarer Bestandteil eines lernwirksamen pädagogischen Ansatzes, zumal sich Multiperspektivität stets über die Perspektivität der verschiedenen sozialwissenschaftlichen Teildisziplinen herstellen lässt. D. h.: Die Wirtschaftswissenschaften als die maßgeblichen Bezugswissenschaften ökonomischer Bildung definieren sich nicht über den Gegenstandsbereich, sondern allein über den spezifisch ökonomischen Blickwinkel.

Die Frage, auf welche Ziele die ökonomische (Grund-)Bildung verpflichtet werden soll, wird unterschiedlich beantwortet, wenngleich die Antworten nicht gegensätzlich ausfallen, sondern allenfalls unterschiedliche Akzentuierungen aufweisen. Einigkeit besteht dahingehend, dass der Ökonomiedidaktik eine Brückenfunktion zwischen Fach- und Erziehungswissenschaft zukommt. Nicht wirtschaftswissenschaftliche Theorien und Methoden kennzeichnen ihren Kern, sondern deren Überführung in bildungsrelevante Kategorien, weshalb es einer normativen Ausrichtung bedarf – in

Richtung „Persönlichkeitsentwicklung, Aneignung wissenschaftlicher und kultureller Traditionen, Bewältigung praktischer Lebensanforderungen und aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Leben“ (WEBER, 2008, 53). Ökonomische (Grund-)Bildung muss sich an den Lebenssituationen der Adressaten orientieren, die Struktur- und Funktionsprinzipien der Wirtschaftsordnung erörtern und „das Theorie- und Methodenwissen der Ökonomik [als] domänenspezifische[s] Proprium für die ökonomische Bildung“ anerkennen (LOERWALD, 2007, 30).

Folgende Kategorien ökonomischen Denkens sollten demnach in ein Konzept ökonomischer Grundbildung Eingang finden:

- Menschen werden von Bedürfnissen getrieben, unterliegen aber aufgrund knapper Ressourcen (Fähigkeiten, Güter, Umwelt, Vermögen, Zeit etc.) verschiedenen Restriktionen, weshalb sie wirtschaftlich handeln müssen.
- Wirtschaftliches Handeln ist in der Mehrzahl der Fälle zweck- und zielbestimmt (Rationalitätsprinzip), wird aber nach Erkenntnissen der experimentellen Wirtschaftsforschung insbesondere auch von Fairness, Reziprozität und Vertrauen geprägt.
- Wirtschaftlich handelnde Akteure treffen ihre Entscheidungen unter unsicheren Vorzeichen, d. h. sie haben aufgrund unvollkommener Informationen nur begrenzte Möglichkeiten der Voraussicht.
- Wirtschaftliches Handeln vollzieht sich in einem engen Wechselverhältnis mit geographischen Gegebenheiten, politischen Rahmenbedingungen, psychologischen Gesetzmäßigkeiten und gesellschaftlichen Grundwerten.
- In ökonomisch geprägten Lebenssituationen vollziehen sich Handlungen typischerweise als Ausgleich konfligierender Interessen in einem auf Wettbewerb angelegten System, das institutionell und regulatorisch eingebunden, sprich: ordnungspolitisch gestaltet ist.

Mit dem für die ökonomische Grundbildung in besonderer Weise geeigneten Lebenssituationsansatz verbindet sich die Absicht, Menschen zur Bewältigung ökonomisch geprägter Lebenssituationen zu befähigen, worunter z. B. die Berufswahlphase, Konsumententscheidungen, Sparen und Versicherungsabschlüsse fallen (vgl. 5). Geprägt sind Lebenssituationen in der Regel durch

- Interaktionen zwischen Menschen,
- Entscheidungssysteme (Demokratie, Gesetze, Markt),
- Normen und Traditionen sowie
- Organisationsformen (Staat, Unternehmen, Haushalte, Interessengruppen).

Unter semantischen Gesichtspunkten weist der Grundbildungsbegriff einen unverkennbaren Bezug zu den klassischen Bildungstheorien auf, in denen Bildung als Prozess mit dem Ziel der Kräftebildung, Selbstentfaltung und Selbstverwirklichung des Einzelnen in Auseinandersetzung mit der Welt definiert wird (PÖGGELER, 2004, 212 ff.). Wie der Diskurs über die *New Literacy Studies* (vgl. BARTON / HAMILTON, 1998) erkennen lässt, ist davon auszugehen, dass eine wie auch immer geartete Definition von Grundbildung respektive der Bestimmung, wer grundgebildet ist und wer nicht, an unterschiedliche Lebensbereiche, Institutionen und soziale Praktiken gebunden werden muss. Wird (ökonomische) Grundbildung in den Kontext lebenslangen Lernens gerückt und damit als einem stetigen Wandlungsprozess unterliegend klassifiziert, kann begriffsnotwendigerweise keine kontextfreie oder zeitlose Vorstellung von (Grund-)Bildung existieren. Gleichwohl benötigt ein konsistentes

Konzept ökonomischer Grundbildung einen Ausgangs-, Dreh- und Angelpunkt, der als theoretisch fundiert, empirisch nachweisbar und gesellschaftlich akzeptiert bezeichnet werden kann.

Bis in die jüngere Vergangenheit hinein wurden grundbildungsbezogene Lernziele ausschließlich mit Blick auf die Kulturtechniken „Lesen“, „Schreiben“, „Elementares Rechnen“ formuliert, expliziert und diskutiert. Einigkeit besteht dahingehend, dass Grundbildungsangebote jeweils die Befähigung zur selbstbestimmten und verantwortungsbewussten Gestaltung des Lebens in der Gesellschaft bewirken sollen. Dabei wird das Prinzip der Eigenverantwortung als wesentliches Moment einer zunehmend individualisierten Gesellschaft erachtet. Geht man davon aus, dass insbesondere bei Geringqualifizierten Lernprozesse derart angelegt sein müssen, dass Erlerntes erlebt und Erlebtes reflektiert werden muss, gilt es *agentives* Handeln (in der Berufspraxis) mit *reflexivem* Handeln (im berufs begleitenden Lernen) zu verknüpfen. Theorie und Praxis dürfen nicht unverbunden nebeneinander stehen, wenn die Lernziele ökonomischer Grundbildung über die Vermittlung arbeits- und berufsweltbezogener Kompetenzen hinausreichen sollen, „weil ökonomisches Denken ohne Bezug zum Handlungsfeld als rein formale Bildung inhaltsleer wäre und wirtschaftliches Handeln ohne ökonomische Reflexion ‚blind‘“ (RETZMANN, 2011, 18).

Unabhängig davon, ob man diese Einschätzung teilt, steht außer Frage, dass „das Tempo des Veraltens von Bildungsinhalten (Obsoleszenztempo) positiv mit ihrer Praxisnähe und negativ mit ihrem Abstraktionsniveau korreliert“ (MERTENS, 1998, 38). Mit anderen Worten: Je enger Gelerntes an die Praxis angebunden ist, desto schneller veraltet es. Nach der von JONGEBLOED vertretenen Komplementaritätstheorie bilden Erkenntnis und Erfahrung sowie Erkennen und Handeln dennoch eine Einheit, deren symbiotische Dynamik nicht zu überschätzen ist (Abbildung 2)

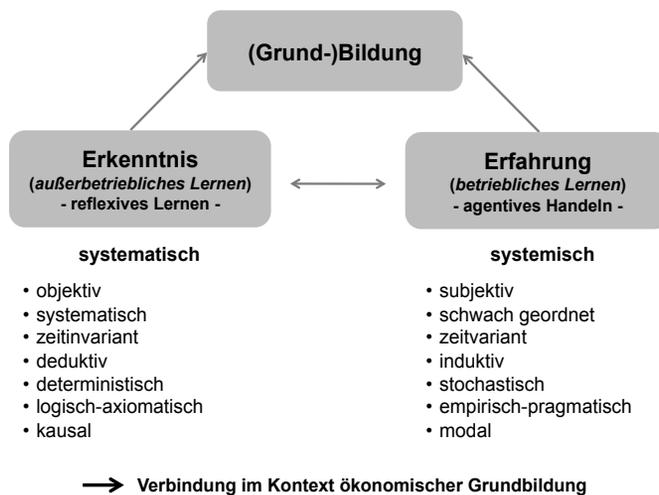


Abb. 2: Dualismus von Erkenntnis und Erfahrung im Kontext ökonomischer Grundbildung (in Anlehnung an: JONGEBLOED, 2004, 31)

Wenngleich sich diese Bildungsdichotomie in ihrem Ursprung auf die Systematik des *Dualen Systems* bezog, so kann sie doch auch auf die Verankerung ökonomischer Grundbildung angewandt werden. Detaillierter dargelegt wird diese, die Erfordernisse der Grundbildung erfüllende Symbiose in der nachfolgenden Analyse der Erwerbssituation.

#### 4. Anforderungen an ökonomische Grundbildung auf Basis des Erwerbssituationsansatzes

Aus der Diagnose der Zielgruppen ökonomischer Grundbildung folgt, dass auf Geringqualifizierte zugeschnittene Konzepte weitaus differenzierter ausfallen müssen als dies in den Hauptsystemen des allgemein- und berufsbildenden Schulwesens der Fall ist, denn

1. ist die Gruppe der „Grundbildungsbedürftigen“ ebenso heterogen wie deren subjektive Perspektiven und
2. sind die Lernprozesse überwiegend dem Bereich des nicht-formalen Lernens zuzuordnen, weshalb der erfahrungsbezogenen Ansprache der Lernenden besondere Bedeutung zukommt.

##### 4.1 Multiperspektivität der Bildungsinhalte

Soll der Heterogenität der Bildungsadressaten bei der Ausgestaltung der Bildungsangebote besondere Bedeutung beigemessen werden, so muss z. B. den klassischen Modellen der Subjekt- und Identitätsentwicklung bei Jugendlichen gefolgt werden. „Die mit den Stichworten ‚Bastelbiographie‘, ‚Patchwork-Identität‘, ‚Risikoidentität‘, ‚lebenslanger Prozess‘ (mit pro- und reaktiven Strategien) und ‚Gestalter von Selbstveränderungen über die Lebensspanne‘ verbundenen Modelle der Subjekt-konstitution zeigen, dass die Erfahrung der Kohärenz des eigenen Handelns und die Herausbildung einer eigenen Identität nicht mehr so eindeutig sind“ (ZEUNER, 2006, 305).

Vor diesem Hintergrund müssen Angebote ökonomischer (Grund-)Bildung bzgl. folgender Merkmale überprüft werden:

1. Vermittelt das Angebot Fertigkeiten, mit Hilfe derer sich der Einzelne in der Welt zurechtfinden kann? (*Orientierungswissen*)
2. Werden die Bildungsinhalte kontrovers und multiperspektivisch dargestellt? (*Pluralismus*)
3. Tragen die Lernmaterialien den aktuellen Erkenntnissen der Wirtschaftswissenschaften Rechnung? (*Aktualität*)
4. Zeigt das Angebot die Veränderbarkeit ökonomischer Lebensbedingungen auf statt sie als natürliche Gegebenheiten darzustellen? (*Kontingenzbewusstsein*)
5. Erkennt das Angebot unterschiedliche Lebenswege an statt es auf die Rolle des Anlegers, Investors und Unternehmers zu reduzieren? (*Vielfalt*)
6. Stellt das Bildungsangebot die Frage nach Ethik, Fairness und Gerechtigkeit? (*Moral*)

Bei der konkreten Ausgestaltung von Bildungsangeboten muss Berücksichtigung finden, mit welcher Geschwindigkeit technische Innovationen inzwischen Akzeptanz gewinnen: Hatte es beim Automobil 44, beim Telefon 26 und beim PC immerhin noch 15 Jahre gedauert bis ein Viertel der US-amerikanischen Bevölkerung die jeweilige Technik nutzte, belief sich die Implementierungsgeschwindigkeit beim Internet bereits auf weniger als sieben Jahre (HARRIS, 2001, 8 ff.). Dies gilt ungeachtet der von GEISLER unter dem süffisant-ironischen Titel „Schlüsselqualifikationen – Ein Schlüssel auch zum Abschließen“ formulierten Einwände: „Die so genannten Verfallszeiten der Qualifikationen beschleunigen sich, immer kurzfristiger müssen Qualifikationen daher erneuert werden. (...) Inzwischen sind wir deshalb auch bei Wegwerfqualifikationen angelangt“ (1988, 89 f.).

#### 4.2 Kriterien für eine zeitgemäße Anbindung der Lernangebote

Nur wenn Grundbildungsangebote die nachfolgenden drei Bedingungen erfüllen, können Geringqualifizierte für die Bewältigung aktueller und zukünftiger Lebenssituationen dergestalt qualifiziert werden, dass sie nicht länger bzw. dauerhaft ausgegrenzt (zu) werden (drohen):

1. Um eine sach- und zielgruppengerechte Konzeption ökonomischer Grundbildungsangebote zu entwerfen, muss dem Paradigmenwechsel zu einer wissensbasierten Gesellschaft Rechnung getragen werden, hat dieser doch die Kluft zwischen „Gebildeten“ und „Ungebildeten“ vertieft. Zunehmend werden diejenigen, die Informationen produzieren, von jenen getrennt, die sie rezipieren; diejenigen, denen ihr Bildungsstand erlaubt, Informationen zu selektieren, von jenen, die der „Informationsflut“ erliegen.
2. Zahlreiche Studien belegen, dass es auch bei der Verrichtung einfacher Arbeitstätigkeiten nicht mehr genügt, einmalig qualifiziert, vulgo „angelernt“ zu werden (HANSEN, 1977; BERTAU, 2000, 29 ff.). Stattdessen müssen Kompetenzen fortlaufend aktualisiert, modifiziert und erweitert werden, weshalb auch der Grundkanon ökonomischer Bildung einem stetigen Wandel unterliegen muss.
3. Grundbildungskonzepte jedweder Art sollten tätigkeits- respektive berufsorientiert konzipiert sein, da in diesen Kontexten die motivationale Grundstruktur insbesondere bei Geringqualifizierten als günstig zu bezeichnen ist (vgl. PÖGGELER, 2004). Um die Nachhaltigkeit der Lerneffekte zu nutzen, sollten in diesen Zusammenhängen aber auch solche Anforderungsbereiche thematisiert werden, die über die Erwerbstätigkeit hinausgehende Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten vermitteln.

Erwiesenermaßen steigert die Einsicht, dass für die erfolgreiche – das meint insbesondere die dauerhafte – Integration in das Berufs- und Arbeitsleben ein Mindestmaß an Bildung erforderlich ist, die Lernmotivation. Aus dieser motivationalen Grundstruktur ergibt sich die Notwendigkeit, den (potenziellen) *Arbeits-* und den anvisierten *Lernort* bei der Unterbreitung von Angeboten der (ökonomischen) Grundbildung – sofern möglich – miteinander zu vernetzen.

Anforderungen an ökonomische Grundbildung lassen sich am ehesten über den *Erwerbssituationsansatz* ableiten, der als eine Teilmenge des ähnlich konstruierten *Lebenssituationsansatzes* und der herrschenden berufspädagogischen Ansätze verstanden werden soll. Dies bedeutet nicht – und dies gilt es zu betonen –, dass

ausschließlich solche Anforderungsbereiche ökonomischer (Grund-)Bildung in den Blick genommen werden, die eine *Relationierung* des Wissens zu beruflichen Tätigkeiten oder arbeitsmarktbezogenen Qualifizierungsmaßnahmen ermöglichen (vgl. HEDTKE, 2010, 69-81). Vielmehr sollen diese Anknüpfungsmöglichkeiten bieten, um ausgewählte Anforderungsbereiche systematisch zu erschließen (vgl. 5.).

Im Hinblick auf die ökonomische (Grund-)Bildung leitet sich das Lehrinteresse aus der Frage ab, welche Inhalte, Methoden und Denkschemata aus dem Erkenntnisbereich der Ökonomie abgerufen werden können, um grundlegende Befähigungen zum selbstbestimmten Leben in gesellschaftlicher Verantwortung zu evozieren (ALBERS, 1988; SEEBER / KRÄMER, 2007; STEINMANN, 2008, 209 f.). Um den äußerst heterogenen Lernbedürfnissen Geringqualifizierter Rechnung zu tragen, müssen im Rahmen ökonomischer Grundbildung die Erwerbs(arbeits)situationen, die Anforderungsprofile sowie die Lernprozesse mit Blick auf einschlägige (Inter-)Dependenzen analysiert werden (Abbildung 3).

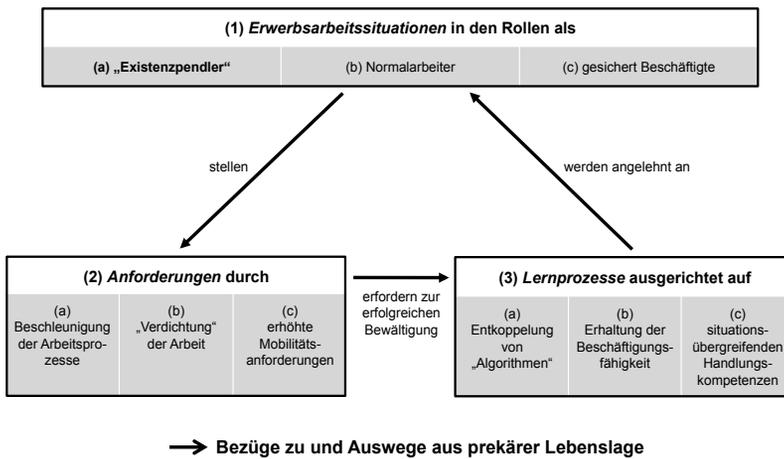


Abb. 3: Anbindung der Grundbildungskonzepte an Erwerbsarbeits-situationen

So gilt es hinsichtlich der (potenziellen) Erwerbsarbeits-situationen – die den *Ausgangs-*, aber nicht den *Schlusspunkt* ökonomischer Grundbildung darstellen – die Beschleunigung der Arbeitsprozesse, die „Verdichtung“ der Arbeit sowie die erhöhten Mobilitätsanforderungen als zentrale Charakteristika der sich rasant wandelnden Berufs- und Arbeitswelt zu berücksichtigen. Die von Georg Vobruba als „Existenzpendler“ bezeichnete Personengruppe, zu der geringqualifizierte Arbeitnehmer aufgrund befristeter Beschäftigungsverhältnisse, Teilzeitarbeit und aus der Not heraus geborener Ein-Personen-Selbstständigigkeiten überproportional häufig zu rechnen sind, muss gegenüber Normalarbeitern und gesichert Beschäftigten abgegrenzt werden (zitiert nach: LOTTER, 2009, 43).

### 4.3 Keine Verkürzung auf bloße „Lebenshilfe“

Damit ökonomische (Grund-)Bildung nicht als bloße „Lebenshilfe“ einzelfallbezogener Rezepte (miss)verstanden wird, sondern der Vorbereitung auf strukturell gleichartige Lebenssituationen dient, haben die Konzepte wesentliche Charakteristika der modernen Arbeitswelt zu berücksichtigen. Wenn Lernprozesse auf die Entkoppelung von „Algorithmen“, d. h. auf die Diskontinuität von Arbeitsprozessen, auf die Erhaltung der Beschäftigungsfähigkeit und auf die situationsübergreifenden Handlungskompetenzen ausgerichtet sind, tragen sie den subjektiven und objektiven Bedürfnissen Geringqualifizierter Rechnung. Dabei gilt es zu betonen, dass die von der DeGöB formulierte Kernkompetenz „Handlungssituationen ökonomisch analysieren“ insbesondere auch zukünftige Lebenssituationen umfassen muss, da das Handeln nach eingeübten Algorithmen in einer sich rasant wandelnden Lebens- und Arbeitswelt nur noch einen Teil des Handlungsspektrums abdeckt – nicht zuletzt, weil die lebenslange Ausübung eines Berufs in einer einzigen Institution selten(er) geworden ist.

Eine weitere Erschwernis ist darin zu sehen, dass selbstorganisiertes Lernen (frühzeitig) erlernt worden sein muss, um es gewinnbringend praktizieren zu können. Die in der Biographie mit ihren sozialen Kontexten eingelagerten Kompetenzen zur Lebensbewältigung müssen folglich in den Mittelpunkt des Lehr-/Lernkonzepts gerückt werden. Schließlich müssen ökonomische Grundbildungsangebote Geringqualifizierten Bezüge zu und Auswege aus ihrer prekären Lebenslage aufzeigen, da aus niedrigen Bildungsabschlüssen überproportional häufig diskontinuierliche Erwerbsbiographien resultieren, die nicht selten in prekären Beschäftigungsverhältnissen oder gar in Arbeitslosigkeit münden.

Bedenkt man, dass die Korrelation zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg in der Bundesrepublik Deutschland augenfälliger als in allen anderen OECD-Staaten ist und zahlreiche Jugendliche als Berufswunsch „Hartz-IV“ angeben, sollte eine an den Bedürfnissen Geringqualifizierter ausgerichtete (ökonomische) Grundbildung zudem verdeutlichen, dass der Staat nicht als „Glückslieferant“ in Erscheinung tritt, sondern allenfalls subsidiär – als „Ermöglicher“ von Glück. Diese Lernzielrichtung muss unabhängig davon in den Blick genommen werden, wie man die Reformen der sozialen Sicherungssysteme politisch bewertet, um dem erwerbsarbeitsbezogenen Fatalismus Geringqualifizierter und deren (bildungspolitischer) Exklusion entgegenzuwirken. Dazu bedarf es einer auf Inklusion angelegten Erwachsenenbildung, die eine sozialpädagogische Perspektive für das nach wie vor unterbelichtete Verhältnis von Bildung und sozialer Ungleichheit aufzeigt (vgl. MERTEN, 2006).

## 5. Konzeption eines Modells ökonomischer Grundbildung

Werden Ansprüche an oder Konzepte für ökonomische Grundbildung formuliert, liegt es nahe, sich an den im Rahmen der Grundbildungsdebatte elaborierten Lernfeldern sowie den derzeit diskutierten Standards für die ökonomische Bildung an allgemeinbildenden Schulen zu orientieren (BUGGENHAGEN / KNÖCHEL 1999; DEGÖB, 2004; DEGÖB, 2006; DEGÖB, 2009; KLEIN/STANIK, 2009; RETZMANN et al., 2010; HEDTKE, 2011). Wertvolle Orientierungshilfen stellen auch die jüngeren Ansätze aus den Kreisen der Wirtschafts- und Berufspädagogik dar, wobei in diesem Kontext insbesondere

die als „Pionierarbeiten“ zu klassifizierenden Ausführungen zu Konstruktionskriterien für einen handlungsorientierten Unterricht zu nennen sind (WINTHER / ACHTENHAGEN, 2010; ACHTENHAGEN, 1998). Ohne diese im Folgenden *in extenso* darlegen zu können, sei darauf hingewiesen, dass die kompetenzorientierte Fundierung domänen-spezifischer Standards, wie sie für das allgemeinbildende Schulwesen nach den Vorgaben der „Klieme-Expertise“ von Seiten der Kultusministerkonferenz gewünscht wird (vgl. KÖLLER, 2009), für ein Modell ökonomischer Grundbildung noch nicht in Betracht kommt. Wenngleich Kompetenzen an ihre Träger und nicht an spezifische Situationen gebunden sind, so sollte ein Modell ökonomischer Grundbildung doch auch im Hinblick auf die – sich im historischen Ablauf intensivierende – Grundbildungsdebatte anschlussfähig sein (vgl. 3.).

Davon ausgehend, dass die Liste der ökonomischen Themen, die Schnittmengen zu den Nachbardisziplinen Politik und Soziologie aufweisen, angesichts komplexer werdender Wirtschafts- und Gesellschaftsverhältnisse stetig länger wird, liegt dem hier vorgestellten Konzept ökonomischer Grundbildung ein breiter Ansatz zu Grunde. Zwei Lernzielen respektive -kategorien wird dabei besondere Bedeutung beigemessen: 1. Orientierungsfähigkeit im Sinne der von OSKAR NEGTE identifizierten „Metakompetenz“ (2011, 207) und 2. (Inter-)Dependenzbewusstsein als Begreifen von Zusammenhängen respektive Abhängigkeiten (in diesem Falle politischer, betriebswirtschaftlicher und volkswirtschaftlicher Natur). Die Integration der politischen Dimension in den Kanon ökonomischer Grundbildungsangebote erfolgt mit Blick auf den Sachverhalt, dass die Bekämpfung der Arbeitslosigkeit, die (De-)Regulierung des Welthandels sowie die Arrangements sozialer Sicherungssysteme ohne grundlegende ökonomische Kenntnisse nicht politisch bewertet werden können.

Die im weiteren (wissenschaftlichen) Diskurs noch zu spezifizierenden Anforderungsbereiche ökonomischer Grundbildung haben eine heuristische Funktion und sollen – abgeleitet aus dem *Erwerbssituationsansatz* – einen ersten Ausgangspunkt für die Formulierung eines elaborierten Modells ökonomischer Grundbildung darstellen.

### 5.1 „Erwerbstätigkeit“ in Doppelfunktion: Gegenstandsbereich von und Anker für Bildung

Der Anforderungsbereich „Erwerbstätigkeit“ bildet die erste Säule des Modells ökonomischer Grundbildung. Zum einen schafft dieser den entscheidenden Anknüpfungspunkt für grundbildungsbezogene Lehr- und Lernangebote (und zwar sowohl für Erwerbstätige wie auch für diejenigen, die arbeitsmarktbezogene Qualifikationsmaßnahmen durchlaufen), zum anderen werden der Erwerbstätigkeit in einer „Arbeitsgesellschaft“ wesentliche Funktionen zugesprochen. Arbeiten dient der materiellen Existenzsicherung und der Strukturierung des Alltags, stellt die Grundlage von sozialer Inklusion und gesellschaftlicher Teilhabe dar und schürt meist berechtigte Hoffnungen auf den sozialen Aufstieg. Nur ökonomisch mündige Bürger verfügen über die Fähigkeit, sich im Spiel der ökonomischen Kräfte zu verorten, ihren „Arbeitsmarktwert“ zu taxieren und ihre Erwerbsbiographie im Einklang mit den eigenen Zielvorstellungen zu gestalten. Grundlegende Kenntnisse von der Funktionsweise des Arbeitsmarktes sollen Geringqualifizierten auch aufgezeigt werden, damit sie sich selbstbewusst in produktions- und dienstleistungsbezogene

Planungs- und Entwicklungsprozesse einbringen sowie ihre Interessen (und ggf. auch die ihrer Kollegen) wahrnehmen können.

Um eine zielgruppengerechte Ausgestaltung des Grundbildungsangebots zu verwirklichen, gilt es, den rasanten Wandel der Arbeitswelt zu berücksichtigen. Als deren Charakteristika sind zuvorderst die Flexibilisierung des Arbeitsmarktes und die Subjektivierung der Arbeit zu nennen. So wird verlangt, dass sich Arbeitnehmer auf nahezu jeder institutionellen Ebene unverzüglich in neue Situationen einfinden: „Gefördert werden die Kompetenten, Mobilen und Flexiblen, auf der Strecke bleiben die Unbeweglichen, Ängstlichen und Engstirnigen“ (BUDE, 2008, 31). Auch deshalb gilt es bei der konkreten inhaltlichen Ausgestaltung des Anforderungsbereichs zu beachten, dass der Arbeitsbegriff nicht auf Erwerbsarbeit reduziert wird, da andernfalls die im Milieu der Geringqualifizierten überproportional häufig ausgeübte reproduktive Versorgungsarbeit ausgegrenzt oder abgewertet wird.

## *5.2 Vom Konsumenten zum „Prosumenten“ – oder: Gestiegene Anforderungen an Verbraucher*

Um sich in marktwirtschaftlich geprägten Wirtschaftssystemen als Konsument behaupten zu können, sind Kenntnisse über Güter und Dienstleistungen unverzichtbar. Darüber hinaus lässt die überproportional häufige Ver- und Überschuldung bildungsferner Milieus erkennen, dass die zielgerichtete Verausgabung des Erwerbs- und/oder Transfereinkommens als konstitutives Merkmal ökonomischer Grundbildung begriffen werden muss.

Trotz der Segmentierung der Konsumchancen zwischen den verschiedenen Einkommensgruppen lassen sich einige grundlegende Entwicklungsstränge nachvollziehen, die unabhängig von einkommensspezifischen Konsummustern Gültigkeit beanspruchen können. So wird im Zeitalter der Internetökonomie immer häufiger verlangt, dass Kunden eine „produzierende“ Mitarbeit leisten, weshalb sich der Konsument in einigen Branchen zum „Prosumenten“, d. h. zum „produzierenden Konsumenten“, wandeln musste. Mehr denn je erbringen Konsumenten Leistungen, die vormals in die Zuständigkeit von Unternehmen fielen – sei es bei der Abwicklung ihrer Bankgeschäfte, bei der Buchung ihrer Reisen oder bei der Auswahl ihres Telefontarifs. Dieser „Do-it-yourself“-Trend hat das Bild vom arbeitenden Kunden geprägt und die Anforderungen an Konsumenten merklich gesteigert, was insbesondere den Umgang mit Geld betrifft.

Zugleich gilt es, mit der Vermittlung ökonomischer Grundbildung einem Trend entgegenzuwirken, der einer zunehmenden Verwechslung des Kauf- mit dem Konsumtionsakt gleichkommt: „[Die Verbraucher] kaufen immer mehr Bücher, aber sie kommen nicht mehr dazu, sie zu lesen; sie kaufen Schuhe und Kleider, die sie kaum je tragen; sie kaufen Keyboards, Tennisschläger und Teleskope, die sie nie benutzen; sie kaufen technische Geräte, die so komplex sind, dass sie Monate oder Jahre brauchen, um ihre Funktionen wirklich auszuschöpfen. Wäre der Sonntag verkaufsoffen, würde er nicht dem Realkonsum geopfert, sondern dem Kaufakt: Anstatt das Gekaufte zu konsumieren, würden wir erneut shoppen, und wer shoppt, konsumiert nicht“ (ROSA, 2009).

Hinsichtlich des Lernziels „Konsumentensouveränität“ gilt es in Erinnerung zu rufen, dass Konsumenten bezüglich ihrer Präferenzen vielfach nicht souverän sind,

sondern von Werbung manipuliert, von habituellem Verhalten getrieben oder durch unzureichende Informationen verwirrt werden. Insofern ist GALBRAITH beizupflichten, der Kritik an der Konsumentenouveränität als Steuerungsideal formulierte, da der Einfluss der Produzenteninteressen auf die Ausbildung der Konsumentenpräferenzen verschleiert werde: "As a society becomes increasingly affluent, wants are increasingly created by the process by which they are satisfied" (2001, 36). An anderer Stelle führt er aus: "I argue here that a determining factor in production – perhaps the determining factor – is, in fact, not consumer choice but, in substantial measure, producer manipulation of consumer response" (GALBRAITH, 2001, 31).

### *5.3 Altersarmutsprävention als individuelle Problemlage und gesellschaftspolitische Herausforderung*

Seitdem die Zuzahlungspflicht bei Arzneimitteln ausgeweitet, der Leistungskatalog der gesetzlichen Krankenkassen gekürzt und die Bismarcksche Sozialversicherungsarchitektur mit der Einführung der „Riester-“ und „Rürup-Rente“ als Instrumentarien der kapitalgedeckten Altersvorsorge reformiert wurde, hat die eigenverantwortliche finanzielle Planung – insbesondere für die Zeit nach dem Ausscheiden aus dem Erwerbsleben – massiv an Bedeutung gewonnen. Dies gilt umso mehr, als die mit den Namen von Walter Riester und Bert Rürup verbundenen Rentenreformen der Jahre 2000/01 sowie 2005 nur erste Schritte zur Umstellung der Altersvorsorge vom Umlage- zum Kapitaldeckungsverfahren gewesen sein dürften. Die Reorganisation des Wohlfahrtsstaates kontinentaleuropäischer Prägung, die in der jüngeren Vergangenheit „Nullrunden“ für Rentner, Verschärfungen der Anspruchsvoraussetzungen (z. B. Erhöhung des gesetzlichen Renteneintrittsalters auf 67 Jahre) und Kürzungen der Bezugszeiten (z. B. von Arbeitslosengeld) umfasste, stellt insbesondere im Niedriglohnssektor Beschäftigte, zu denen Geringqualifizierte überproportional häufig zu rechnen sind, vor große Herausforderungen.

Die Ausdifferenzierung der biographischen Entwürfe lässt viele Geringqualifizierte um ihre (berufliche) Zukunft bangen – eine Sorge, die angesichts der Beschleunigung der Arbeitsorganisation, der steigenden Leistungsanforderungen, der vom Arbeitsmarkt geforderten (beruflichen) Mobilität von vielen „gesichert“ Beschäftigten geteilt wird. In einer Zeit, in der die Gruppe der *working poor* aus Ich-AGlern, Mini- und Midi-Jobbern rasant wächst, stellt sich auf politischer wie auch auf individueller Ebene die Frage, wie die Altersvorsorge vor dem Hintergrund diskontinuierlicher Erwerbsbiographien organisiert werden kann. Befristete sowie in Leih- und Zeitarbeitsverhältnissen beschäftigte Arbeitnehmer müssen sorgfältig überlegen, ob sie private Altersvorsorge betreiben oder dies angesichts der Tatsache, dass private Ersparnisse im Falle der Arbeitslosigkeit aufgezehrt werden könnten, in ihrem Fall nicht anzuraten ist. Aus diesen von der Politik veranlassten Reformen der sozialstaatlichen Rahmenbedingungen folgt, dass insbesondere Geringqualifizierten Gelegenheit gegeben werden muss, sich Kenntnisse über die Spezifika des betrieblichen und privaten Rentensystems anzueignen, weshalb finanzielle Allgemeinbildung – in anglo-amerikanischen Staaten unter dem Stichwort *financial literacy* weithin bekannt – unerlässlich ist. Kurzum: Wenn durch die politisch forcierte und unternehmerisch mitunter gewollte Erosion der Normalarbeitsverhältnisse immer umfassendere Ansprüche an die Altersvorsorge gestellt werden, muss gerade Ge-

ringqualifizierten Gelegenheit gegeben werden, sich fundierte Kenntnisse über die Spezifika der gesetzlichen, der betrieblichen und der privaten Rente anzueignen.

#### 5.4 Versicherungsanbieter, -modelle und -typen: Die Komplexität des Versicherungsschutzes

Obwohl zahlreiche Lebensrisiken trotz weitreichender Reformen nach wie vor zu einem Großteil über die staatlichen Sozialversicherungssysteme abgefangen werden, ist die Nachfrage nach ergänzenden Individualversicherungen in den vergangenen Jahren gestiegen. So sind wir als Versicherungsnehmer mit einer Vielzahl von Versicherungsanbietern, -modellen und -typen konfrontiert. Um die passende Kranken-, Lebens-, KFZ-, Berufsunfähigkeits-, Haftpflicht-, Brandschutz- und Hausratversicherung abzuschließen, müssen die Risiken des täglichen Lebens beschrieben, eingeordnet und priorisiert werden (können). Dazu müssen die Versicherungsangebote hinsichtlich ihres Leistungsumfangs, ihrer Laufzeit, ihrer Prämien und ihrer Kosten analysiert sowie miteinander verglichen werden können.

Um ein auf die individuellen Bedürfnissen und Notwendigkeiten zugeschnittenes Versicherungspaket zu schnüren, müssen die relevanten Existenzgefährdungsfaktoren mit dem *Lebensphasenkonzept* in Einklang gebracht werden. So können die Lebensrisiken entlang der Risikokategorien „selbst tragbar“, „existenzgefährdend“ sowie „existenzerstörend“ eingeordnet werden. Dem Lebensphasenkonzept liegt die Annahme zugrunde, dass bei aller Individualität von Privatpersonen hinsichtlich des Versicherungsbedarfs wesentliche Gemeinsamkeiten bestehen, die sich aus den spezifischen Umständen bestimmter Lebensabschnitte ableiten lassen.

Um das Spannungsverhältnis zwischen „Vollkasko mentalität“ einerseits und übergebürllichem Risikobewusstsein andererseits aufzulösen, müssen Maßstäbe für eine adäquate Risikobestimmung vermittelt werden. HANS-JÜRGEN SCHLÖSSER et. al. weisen daher zu Recht darauf hin, dass die Risiken des täglichen Lebens weder bagatellisiert noch ignoriert werden dürfen, benennen indes zugleich ein weiteres zentrales Problem: „Der Bagatellisierung von Risiken steht (...) die ‚Überversicherung‘ gegenüber, welche durch aggressive Werbung und Verkaufsmethoden bewirkt werden kann“ (2011, 25). Insbesondere auf individueller und familiärer Ebene gilt es, Risikominderungsstrategien durch verantwortungsbewusstes Verhalten zu beleuchten, da vorzeitiges Ableben, unerwartete Krankheiten, gravierende Haftungsschäden und andere „Schadensfälle“ die wirtschaftliche Existenz eines Privathaushalts unerwartet gefährden können.

#### 5.5 Ökonomische Bildung befördert die politische Bildung

Auch in einer vermeintlich „entpolitisierten“ Zeit, in der sich der politische Willensbildungsprozess kaum noch auf öffentlichen Plätzen – in Anlehnung an die griechische *Agora* oder das römische *Forum* als historischen Orten der politischen Debatte – abspielt, lebt unsere Demokratie unverändert davon, dass sie viele Hüter hat. Um die Koexistenz eines demokratischen Gesellschaftssystems und eines demokratischen Wirtschaftssystems als *conditio sine qua non* unserer Wirtschafts- und Gesellschaftsordnung sicherzustellen, sollten daher insbesondere auch Gering-

qualifizierte als Wirtschaftsdemokraten fungieren, indem sie gestaltend Einfluss nehmen, ggf. auch Funktionen (etwa im Betriebsrat) ein- bzw. wahrnehmen. Dabei sollten die Ansprüche der ökonomischen Grundbildung auf die 1928 von Fritz Naphatali geprägte und Mitte der 1970er-Jahre durch Fritz Vilmar spezifizierte Vorstellung einer Wirtschaftsdemokratie rekurrieren, wonach drei verschiedene Einflussebenen von Arbeitnehmern unterschieden werden:

1. die *Makro-Ebene*, auf der die Kreislaufwirtschaft als soziale und ökologische Steuer- und Investitionspolitik begriffen wird,
2. die *Meso-Ebene*, auf der die demokratische Kontrolle und Partizipation in der Unternehmenspolitik stattfindet und
3. die *Mikro-Ebene*, auf der die partizipative Gestaltung der Arbeitsprozesse durch Betriebs- und Personalräte erfolgt.

Um partizipatorischer Passivität entgegenzuwirken, muss die ökonomische Grundbildung den Geringqualifizierten auch dahingehend Aufmerksamkeit schenken, reihen sie sich doch – wie eingangs ausgeführt – größtenteils in die Gruppe der politisch Desinteressierten ein. THORSTEN HIPPE führt die „Mitbestimmungsfähigkeit“ als zentrales Moment sozialwissenschaftlicher Urteilsfähigkeit an und verweist auf die Notwendigkeit, gestaltungsrelevantes Wissen zu vermitteln, „welches nicht nur die heute existierenden Institutionen beschreibt, analytisch interpretiert und rückblickend ihre Entstehung erklärt, sondern darüber hinaus Lernenden insbesondere auch eine Auseinandersetzung mit der *zukunftsgerichteten* Frage ermöglicht, wie sich bestimmte Institutionen und soziale Strukturen in einem gesellschaftlichen Teilbereich auf das Ausmaß und die Verteilung von Lebensqualität auswirken und wie gesellschaftliche Institutionen deshalb gestaltet werden sollen“ (2010, 60).

## 6. Anforderungen an Entwicklungspotenziale

Die genannten Anknüpfungs- und Angelpunkte des dargelegten Konzepts mögen quantitativ begrenzt und nur bedingt formulierbar sein. Nichtsdestotrotz lassen sich aus ihnen einige grundlegende Anforderungen an die Entwicklungspotenziale ökonomischer Grundbildung herleiten. So werden diesbezügliche Angebote am ehesten Erfolge zeitigen, wenn sie nicht von der Arbeitspraxis separiert, sondern an reguläre Arbeitsabläufe (z. B. an innerbetriebliche Weiterbildungen) oder berufsbezogene Qualifizierungsmaßnahmen angedockt sowie entlang der persönlichen Bedürfnisse der Lernenden differenziert werden. Damit ökonomische Grundbildung ihre gewünschte Wirkung entfalten kann, müssen zudem die (Opportunitäts-)Kosten des Lernens niedrig sowie dessen Nutzen für die Lernenden unmittelbar sicht- und spürbar sein. Diese Anforderung an ökonomische Grundbildungsprozesse fügt sich nahezu bruchlos in das von Pragmatismus bestimmte Bildungsverständnis des prekären und hedonistischen Milieus ein, wonach Bildung sich zuvorderst beruflich lohnen muss und den sozialen Aufstieg ermöglichen sollte.

Insofern müssen die skizzierten milieuspezifischen Relevanzstrukturen bei der Konzeption ökonomischer (Grund-)Bildungsangebote fokussierter als bislang in den Blick genommen werden. So etwa nehmen Geringqualifizierte weitaus seltener an Maßnahmen betrieblicher Weiterbildung teil als Höherqualifizierte. Statistiken des *Instituts für Arbeitsmarkt und Berufsforschung* zeigen, dass un- und angelernte Arbeiter eine Weiterbildungsquote zwischen fünf und sechs Prozent aufweisen,

wohingegen rund 30 Prozent der qualifizierten Angestellten an Weiterbildungen teilnehmen (BELLMANN/LEBER, 2003, 15 f.). Entgegen früherer erwachsenbildnerischer Mythen wirkt Weiterbildung daher derzeit nicht kompensatorisch, sondern verstärkt stattdessen die sozialen Unterschiede gemäß dem Matthäus-Prinzip, so dass dem Ausruf der „Bildungsrepublik Deutschland“ zum Trotz ein neues „Bildungsproletariat“ heranwächst (vgl. KORFKAMP, 2008).

Die Tatsache jedoch, dass die langjährige Vorherrschaft der Defizit- durch die Kompetenzorientierung abgelöst wurde, ist insbesondere mit Blick auf die (ökonomische) Grundbildung zu begrüßen, leistet diese doch idealiter sowohl einen Beitrag zur *Employability* als auch zum *Empowerment* der Individuen. Wenngleich der Begriff der *Employability* noch nicht eindeutig konturiert ist, so besteht doch insoweit Konsens, dass darunter die Fähigkeit des Individuums zur Herstellung der eigenen Beschäftigungsfähigkeit – abzulesen am Erfolg bei der Arbeitsplatzsuche – verstanden wird. Angesichts der rasanten Proliferation technischer Neuerungen und des unter anderem dadurch bedingten volatilen Nachfrageverhaltens auf dem Arbeitsmarkt gewinnt neben der qualifikationsbezogenen „statischen“ Arbeitsmarktfähigkeit die *Erhaltung der Beschäftigungsfähigkeit* wachsende Bedeutung.

Wenn die inhaltlichen und institutionellen Defizite in der (ökonomischen) Grundbildung nicht als endemische Mangelerscheinung betrachtet, sondern mit konstruktiven Konzepten behoben werden sollen, muss neben den Beschäftigungsfähigkeitsansatz die kompensatorische *Empowerment*-Strategie treten, deren Zielmarke die Erhöhung von Autonomie, Selbstbestimmung, Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl darstellt. Dies bedeutet, dass die Lernenden nicht nur dazu befähigt werden, ihre berufliche Umwelt durch „ziel- und selbstbewusstes, flexibles, rationales, kritisch-reflektiertes und verantwortliches Handeln zu gestalten“ (PÄTZOLD, 2006, 73), sondern zugleich ein Bewusstsein für die identitätsstiftende Wirkung von Bildung entwickeln. Kurzum: Wenn ökonomische (Grund-)Bildung für Geringqualifizierte mit vielfach diskontinuierlichen Erwerbsbiographien nicht nur Bedeutung erlangen soll, wenn sie monetär verwertbare Informationen transportiert, müssen – auf der Basis eindeutig definierter Anforderungsbereiche – darüber hinausreichende soziale und partizipatorische Kompetenzen ausgebildet werden. Die erfolgreiche Implementierung von Grundbildungsangeboten hängt aber nicht allein von der individuellen Lernbereitschaft ab, sondern mehr denn je von der gesellschaftlichen Akzeptanz sowie der politischen Bereitschaft erhöhter Ausgaben im (Grund-)Bildungssektor.

## Literatur

- Achtenhagen, F. (1998). Kriterien zur Konstruktion eines „handlungsorientierten Unterrichts“. In: *Wirtschaft und Erziehung*, 50. Jg., Heft 1, S. 3-4
- Albers, H.-J. (1988). Ökonomische Bildung und Allgemeinbildung. In: Bundesfachgruppe für ökonomische Bildung (Hrsg.), *Ökonomische Bildung – Aufgabe für die Zukunft*, Bergisch Gladbach, S. 1-15
- Barton, D./Hamilton, M. (1998). *Local Literacies: Reading and Writing in One Community*, London: Routledge
- Barz, H. (2000). *Weiterbildung und soziale Milieus*, Neuwied: Bertelsmann Verlag
- Bellmann, L./Leber, U. (2003). Betriebliche Weiterbildung – Denn wer hat, dem wird gegeben. In: *IAB-Materialien*, Nr. 1, S. 15-16
- Bertau, M.-C. (2000). Grundbildung – Bildung für Arbeit. In: Tröster, R. (Hrsg.), *Spannungsfeld Grundbildung*, Bielefeld: Bertelsmann Verlag, S. 28-38

- Bertelsmann Stiftung (2011). Immer noch zu viele Jugendliche ohne Hauptschulabschluss. Aktuelle Daten zeigen keine Verbesserungen, Pressemitteilung v. 25.2., Bielefeld
- Bremer, H. (2007). Soziale Milieus, Habitus und Lernen. Zur sozialen Selektivität des Bildungswesens am Beispiel der Weiterbildung, Weinheim/München: Juventa Verlag
- Bude, H. (2008). Die Ausgeschlossenen. Das Ende vom Traum einer gerechten Gesellschaft, München: Hanser Verlag
- Buggenhagen, H.-J./Knöchel, W. (1999): Lernen und Weiterbildung im Erwachsenenalter - Erwachsenenpädagogische und lerntheoretische Grundlagen der Weiterbildung, Nr. 29, Schwerin: itf-Schriftenreihe zur beruflichen Aus- und Weiterbildung
- Bundesverband deutscher Banken (2009). Wirtschaftsverständnis und Finanzkultur. Jugendstudie 2009, Berlin
- Deutsche Gesellschaft für ökonomische Bildung (DeGöB) (2004). Kompetenzen der ökonomischen Bildung für allgemein bildende Schulen und Bildungsstandards für den mittleren Schulabschluss, [http://degoeb.de/uploads/degoeb/04\\_DEGOEB\\_Sekundarstufe-I.pdf](http://degoeb.de/uploads/degoeb/04_DEGOEB_Sekundarstufe-I.pdf) (abgerufen am 4.10.2011).
- Deutsche Gesellschaft für ökonomische Bildung (DeGöB) (2006). Kompetenzen der ökonomischen Bildung für allgemein bildende Schulen und Bildungsstandards für den Grundschulabschluss, [http://degoeb.de/uploads/degoeb/06\\_DEGOEB\\_Grundschule.pdf](http://degoeb.de/uploads/degoeb/06_DEGOEB_Grundschule.pdf) (abgerufen am 4.10.2011).
- Deutsche Gesellschaft für ökonomische Bildung (DeGöB) (2009). Kompetenzen der ökonomischen Bildung für allgemein bildende Schulen und Bildungsstandards für den Abschluss der gymnasialen Oberstufe, [http://degoeb.de/uploads/degoeb/09\\_DEGOEB\\_Abitur.pdf](http://degoeb.de/uploads/degoeb/09_DEGOEB_Abitur.pdf) (abgerufen am 4.10.2011).
- Deutscher Lehrerverband (2000). Memorandum: Ökonomische Grundbildung ist Teil der Allgemeinbildung, Bonn, <http://www.lehrerverband.de/memoekon.htm> (abgerufen am 18.9.2011)
- Dubs, R./Beck, K./Krumm, V. (1998). Wirtschaftskundlicher Bildungstest, Göttingen: Hogreve Verlag
- Euler, D./Hahn, A. (2004). Wirtschaftsdidaktik, Berlin/Stuttgart/Wien: Haupt Verlag
- Galbraith, J. K. (2001). The Myth of Consumer Sovereignty. In: id. (ed.), The Essential Galbraith, New York: Mariner Books, pp. 31-39
- Geißler, Karlheinz A. (1988). Schlüsselqualifikationen – Ein Schlüssel auch zum Abschließen. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, Nr. 22, S. 89-91
- Hansen, W. L. (1977). The State of Economic Literacy. In: Wentworth, D. R./id./Hawke, S. H. (eds.), Perspectives in Economic Education. A Report on Conference Proceedings, New York: Joint Council on Economic Education, pp. 233-255
- Harris, J. (2001). The Learning Paradox, Oxford: Macmillan Canada.
- Hedtker, R. (2010). Von der Betriebswirtschaftslehre lernen? Handlungsorientierung und Pluralismus in der ökonomischen Bildung. In: Gesellschaft - Wirtschaft - Politik, 59. Jg., Heft 3, S. 355-366
- Hedtker, R. (2011). Konzepte ökonomischer Bildung, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag
- Hippe, T. (2010). Wie ist sozialwissenschaftliche Bildung möglich? Gesellschaftliche Schlüsselprobleme als integrativer Gegenstand der ökonomischen und politischen Bildung, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Hippe, T./Hedtker, R. (2011). Wissen über Wirtschaft und Politik. Eine explorative empirische Studie zum Basiswissen von Referendaren und Studenten in NRW. In: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften, 2. Jg., Heft 1, S. 146-165
- Institut für Arbeit und Qualifikation (IAQ) (2011). Jeder fünfte Geringqualifizierte ist arbeitslos, IAB-Aktuell v. 10.2.
- Jongebloed, H.-C. (2004). „Komplementarität“ als Prinzip beruflicher Bildung – oder: Warum der „Lernfeldansatz“ weder dem Grunde nach funktionieren noch seine eigenen Ziele erreichen kann: Kritik und Konstruktion, Teil II: Konstruktion durch Komplementarität, [http://www.uni-kiel.de/paedagogik/jongebloed/publikationen/jongebloed/Jongebloed%20%282004%29%20Komplementaritaet\\_Teilll.pdf](http://www.uni-kiel.de/paedagogik/jongebloed/publikationen/jongebloed/Jongebloed%20%282004%29%20Komplementaritaet_Teilll.pdf) (abgerufen am 2.10.2011)
- Klein, R./Stanik, T. (2009). Was ist Grundbildung? Ansichten aus Wirtschaft und Arbeit und pädagogische Reflexion. In: Klein, R. (Hrsg.), Bestandsaufnahmen zur Rolle von Grundbildung/Alphabetisierung in und für Wirtschaft und Arbeit. GiWA-Online Nr. 2, Göttingen,

- [http://bbb-dortmund.de/jobbb2/Klein\\_Stanik.pdf](http://bbb-dortmund.de/jobbb2/Klein_Stanik.pdf) (abgerufen am 2.3.2011)
- Köller, O. (2009). Von Kompetenzbereichsmodellen zu Kompetenzstufenmodellen und ihrer Validierung. In: Theuerkauf, W. E. et al. (Hrsg.), *Qualität Technischer Bildung: Zur Entwicklung von Kompetenzmodellen und Kompetenzdiagnostik*, Berlin: Machmit-Verlag, S. 38-55
- Korfkamp, J. (2008). Gleiches Recht für alle. Erwachsenenalphabetisierung an der Schnittstelle von Bildung und sozialer Sicherheit. In: *Weiterbildung. Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Theorie*, 17. Jg., Heft 6, S. 9-11
- Loerwald, D. (2007). Ökonomische Bildung für bildungsferne Milieus. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 55. Jg., Heft 32/33 v. 6.8., S. 27-33
- Lotter, W. (2009). An die Arbeit. In: *Brand Eins*, 10. Jg., Heft 9, S. 40-49
- Lüdecke, S./Scesney, Ch. (1999). Ökonomische Bildung im internationalen Vergleich. In: *Wirtschaft und Erziehung*, 50. Jg., Heft 3, S. 130-139
- Maas, E. (2008). *Bildungskarrieren von Geringqualifizierten*, Bonn: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung
- Merten, R. (2006). Bildung und soziale Ungleichheit – Sozialpädagogische Perspektiven auf ein unterbelichtetes Verhältnis. In: *Fatke, R./ders. (Hrsg.), Bildung über die Lebenszeit*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 57-67
- Mertens, G. (1998). *Umwelten: Eine humanökologische Pädagogik*, Paderborn/München/Wien/Zürich: Schöningh
- Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend Rheinland-Pfalz (2006). *Ökonomische Bildung am Gymnasium*, Mainz
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2004). *Rahmenvorgaben für die Ökonomische Bildung in der Sekundarstufe I*, Düsseldorf
- Negt, O. (2011). *Der politische Mensch. Demokratie als Lebensform*, Göttingen: Steidl Verlag (2. Aufl.)
- Pätzold, G. (2006). Berufliche Handlungskompetenz. In: *Kaiser, F.-J./ders. (Hrsg.), Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, Bad Heilbrunn/Hamburg: Klinkhardt (2. Aufl.), S. 72-74
- Piorkowsky, M.-B. (2009). Lernen, mit Geld umzugehen. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 57. Jg., Heft 26 v. 22.6., S. 40-46
- Pöggeler, F. (2004). Vom Wandel des Verhältnisses von Allgemeinbildung und Berufsbildung in Deutschland. In: *Lechner, E./ders. (Hrsg.), Allgemeinbildung und Berufsbildung. Konkurrenz und Kongruenz der Konzepte im Europa des 20. Jahrhunderts*, Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag, S. 209-223
- Retzmann, T./Jongebloed, H.-C./Remmele, B./Seeber, G. (2010). *Ökonomische Bildung an allgemein bildenden Schulen, Gutachten im Auftrag vom Gemeinschaftsausschuss der Deutschen Gewerblichen Wirtschaft*, Essen/Lahr/Landau
- Retzmann, T. (2011). Kompetenzen und Standards in der ökonomischen Bildung. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 59. Jg., Heft 12 v. 21.3., S. 15-21
- Rosa, H. (2009). Ohne Bremse an die Wand. In: *Die Zeit*, Nr. 27 v. 25.6., S. 48
- Schlösser, H.-J./Neubauer, M./Tzanova, P. (2011). *Finanzielle Bildung*. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 59. Jg., Heft 12 v. 21.3., S. 15-21
- Schramm, K. (1995). Alphabetisierung erwachsener Ausländer in der Zweit- oder Zielsprache Deutsch. In: *Deutsch lernen*, 21. Jg., Heft 2, S. 99-125
- Seeber, G./Krämer, J. (2007). Zur Modellierung ökonomischer Kompetenzen vor dem Hintergrund eines fragwürdigen Domänenbegriffs – das Beispiel Nachhaltige Entwicklung. In: *Fischer, A./Seeber, G. (Hrsg.), Nachhaltigkeit und ökonomische Bildung*, Bergisch Gladbach: Thomas Hobain, S. 47-66
- Sinus Markt- und Sozialforschung (2010). *Die Sinus-Milieus in Deutschland 2010*, [http://www.sinus-institut.de/uploads/tx\\_mppress/Modellwechsel\\_2010\\_neue\\_Charts.pdf](http://www.sinus-institut.de/uploads/tx_mppress/Modellwechsel_2010_neue_Charts.pdf) (abgerufen am 6.10.2011)
- Steinmann, B. (2008). *Lebenssituationsorientierte ökonomische Bildung*. In: *Hedtke, R./Weber, B. (Hrsg.), Wörterbuch Ökonomische Bildung*, Schwalbach/Ts., S. 209-212
- Szablewski-Çavuş, P. (1991). Lesen- und Schreibenlernen in der Emigration: Zur Alphabetisierung sprachlicher Minderheiten in der Bundesrepublik. In: *Deutsch lernen*, 17. Jg., Heft 1-2, S. 38-61
- Weber, B. (2008). *Aufgaben der Wirtschaftsdidaktik*. In: *Hedtke, R./ders. (Hrsg.), Wörterbuch Ökonomische Bildung*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 53-56

- Weigel, T. (2010). „Keiner will mehr Mitte sein“, in: Süddeutsche Zeitung v. 22.9., S. 5
- Winther, E./Achtenhagen, F. (2010). Berufsfachliche Kompetenz: Messinstrumente und empirische Befunde zur Mehrdimensionalität beruflicher Handlungskompetenz. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 39. Jg., Heft 1, S. 18-21
- Zeuner, Ch. (2006). Erwachsenenbildung zwischen Inklusion und Exklusion. In Fatke, R./Merkens, H. (Hrsg.), Bildung über die Lebenszeit, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 303-314

Anschrift des Autors: Prof. Dr. Tim Engartner, Professur für Ökonomie und ihre Didaktik, Institut für Gesellschaftswissenschaften, Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd, tim.engartner@ph-gmuend.de