

hin zu ihrer Bestimmung, die Demokratisierung der Chancenverteilung in der Wirtschaft, Kenntnisse über sowie Fähigkeiten zum Gebrauch von Finanzdienstleistungen zur produktiven Lebens- und Krisengestaltung und einen Rechtsgebrauch, der würdebewahrende Selbstbestimmung, Legitimation und Solidarität befördert.

C. Bildungskonzepte und finanzielle Emanzipation

Wir haben in den bisherigen Ausführungen Bildung als ein mögliches Mittel zur Unterstützung von Prozessen sozialer Integration angesehen. Dabei ging es um die Frage, inwieweit die von Armut Bedrohten selber als Akteure Möglichkeiten haben, den Tendenzen ihrer Benachteiligung entgegenzuwirken, so dass eine entsprechende Bildung für sie auch strukturell hilfreich wäre. Bildung ist jedoch nicht nur ein Mittel, sondern selber auch ein Ziel im gesellschaftlichen Entwicklungsprozess.

Bildung ist menschliche Emanzipation aus den Zwängen der Abhängigkeit durch Unwissen und Unvermögen. Sie hat insoweit ihre eigene Geschichte, ihre eigenen Ideale und Erfordernisse, die weit über den hier besprochenen Anwendungsbereich hinausgehen. Insofern wäre es ebenso legitim gewesen, das Bildungskonzept für die Menschen aus ihrer Eigengesetzlichkeit heraus festzustellen und auf den Bereich der Finanzdienstleistungen anzuwenden. Finanzielle Allgemeinbildung würde dann als Anwendungsfeld von Bildung nach deren Vorgaben zu strukturieren sein. In der eingangs wiedergegebenen Literatur⁵⁸ wird weitgehend so vorgegangen, dass ökonomische Bildung als Unterfall der Pädagogik behandelt wird, während wir uns in dieser Studie von der anderen Seite, vom Anwendungsfeld her, der Pädagogik zu nähern versuchen.

Gleichwohl soll im folgenden innerhalb der zur Verfügung stehenden Möglichkeiten interdisziplinärer Arbeiten versucht werden, die gefundenen Ziele, Inhalte und methodischen Anforderungen an den Maßstäben zu messen, wie sie die Bildungsforschung allgemein und im besonderen für die ökonomische Bildung entwickelt hat.

I. Bildung als Prinzip

Es gehört zu den spezifischen Besonderheiten deutscher Kultur, dass in der Pädagogik neben der überall gebrauchten Bezeichnung Erziehung ("education" (engl. und frz.), „educazione“ (ital.)) immer auch von Bildung gesprochen wird. Im Englischen wird dieser Zusatz eher mit dem Kulturbegriff umschrieben. („to be cultured“). Obwohl vom Wortsinn her das "Herausbilden" dem "Herausziehen" oder "Aufrichten" („educere“ (lat.)) ähnelt, hat der Bildungsbegriff doch eine eigenständige und wechselvolle Geschichte gehabt, die sich heute kaum noch in der pauschalen Bezeichnung des institutio-

⁵⁸ Siehe die Literaturangaben bei Fn. 19 .

nalisierten Unterrichts-, Ausbildungs- und Qualifikationssystems als "Bildungsbereich" wiederfindet.⁵⁹

Bildung ist, und deshalb lohnt sich eine intensivere Betrachtung im Kontext dieser Thematik, eben nicht nur die mit beliebigen Zielen und Funktionen auszustattende Erziehung. Bildung hat immer schon ein eigenes humanes Ziel, das auf den ganzen Menschen in seinen sozialen Beziehungen abzielt und damit auch und vor allem seine wirtschaftlichen Betätigungsmöglichkeiten einbezieht. Seit der Antike ist die „Formung des Menschen nach der Idee seines Selbst“⁶⁰ Bestandteil der europäischen Philosophie. In der Konzeption der Pädagogik („paidei“ (griechisch)) wird der emanzipatorische Gedanke der Befreiung sowie der partizipatorische Gedanke der Teilhabe an der Wahrheit ausgedrückt. In dieser Form kommt er den beschriebenen Idealen solidarischer Marktwirtschaft nahe, die die Teilhabe an der Wirtschaft und die individuelle Befreiung zur eigenverantwortlichen und selbstbewussten Teilhabe postulieren.

Mitte des 18. Jahrhunderts wurde der Begriff Bildung in die pädagogische Fachsprache übernommen und von der Pädagogik der Aufklärung zu einem Schlüsselwort für den Bereich der Erziehung und des Unterrichts gemacht. Bildung wird hier als Prozess der Formierung und Gestaltung des Menschen durch den Menschen mit dem Ziel der Erfüllung der aufklärerischen Forderung des Selbstdenkens, der Bildung des Verstandes und des selbstständigen Urteilsvermögens angesehen.⁶¹ Bildung ist damit unmittelbar mit der bürgerlichen Revolution und damit der Entstehung der modernen auf der Freiheit des Individuums aufbauenden Demokratie verbunden.

Im Bildungsbegriff des deutschen Humanismus (Herausbildung um 1800), wie er im Bildungsideal Wilhelm von Humboldts geprägt wurde, tritt die Vorstellung des „Geformt-Werden“ als Bildung anderer in den Vordergrund. W. v. Humboldt fasste die Ausformung der individuellen Möglichkeiten eines Menschen als höchstes Ziel der Bildung auf. Bildung soll dabei rein und allgemein sein, nicht zweckgerichtet, indem sie Menschen auf bestimmte Zwecke festlegt.⁶² Bei Humboldt findet sich auch bereits die Unterscheidung von Allgemeinbildung und spezieller Bildung, die strikt zu trennen sind: „Durch die allgemeine sollen die Kräfte, d.h. der Mensch selbst gestärkt, geläutert und geregelt werden; durch die spezielle soll er nur Fertigkeiten zur Anwendung behalten...“⁶³ Zugleich wird Pädagogik der Politik entgegengestellt, um "dem Menschen ein wie auch immer bedrohtes Versteck zu retten"⁶⁴.

In dieser Konzeption nimmt finanzielle Allgemeinbildung bereits eine eigenartige Zwitterstellung ein. Sie ist keine berufliche Bildung, die nach Humboldt der speziellen Bildung bzw. der Vermittlung von Fertigkeiten zuzuordnen wäre. Sie ist aber auch keine Allgemeinbildung, weil sie einen bestimmten Zweck, nämlich die Nutzung der

59 Krefl, Dieter; Mielenz, Ingrid (Hg.): Wörterbuch Soziale Arbeit. 3. Auflage. Weinheim und Basel 1988, S. 113.

60 Wulf, Ch. (Hg.): Wörterbuch der Erziehung. München 1974, S. 66.

61 Wehnes, Franz-Joseph: Theorien der Bildung – Bildung als historisches und aktuelles Problem. In: Roth, Leo (Hg.): Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis. München 1991, S. 261.

62 Eberle, Prof. Dr. Gerhard; Hillig, Axel (Hg.): Meyers Kleines Lexikon der Pädagogik. Mannheim, Wien, Zürich 1988, S. 79.

63 Humboldt, W. v.: der Königsberger und der Litauische Schulplan. In: ders.: Schriften zur Politik und zum Bildungswesen. Bd. IV. Darmstadt 1964, S. 188.

64 Heydorn, H. J.: Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Frankfurt 1979, S.117.

Instrumente des Geldsektors für die menschliche Emanzipation zum Ziel hat. Gleichwohl meint sie den Menschen in seiner Selbstverwirklichung, weil es um die wirtschaftliche Handlungsfreiheit und nicht darum geht, einen Verbraucher als reibungslos funktionierenden Nachfrager und Nutzer im Finanzdienstleistungsmarkt herzustellen. Im Sinne Humboldts könnte man daher die finanzielle Allgemeinbildung als spezielle Allgemeinbildung ansehen, die ihre Ideale aus der Allgemeinbildung, ihre Methodik jedoch aus der speziellen Bildung entlehnt.

Im Verlauf des 19. Jahrhunderts wurde die Funktionalisierung von Bildung durch das Bürgertum zum Ausweis ihrer "Klasse" (Bildungsbürgertum) gerade gegenüber Bauern und Arbeitern als Herrschaftsinstrument, mittelklassenmäßiger Abgrenzung kritisiert.⁶⁵ Für die ökonomische Bildung interessant ist dabei die Infragestellung eines rein geistigen Bildungsbegriffs, der die materiellen Verhältnisse, über die sich das Bürgertum ideologisch erhoben hatte, vernachlässigte. Bildung ist, wie W. Klafki⁶⁶ und H. J. Heydorn⁶⁷ es auch heute vertreten, nicht nur Teil der ideellen, sondern auch der materiellen Emanzipation von Unfreiheit. Der Zusammenhang von Gesellschaftsverfassung und Bildungsinstitutionen wird thematisiert.

Die bildungstheoretische Diskussion geht ohne Aufgabe des emanzipatorischen Anspruchs heute noch stärker auf die materiellen Lebenslagen zu und verlangt nicht nur, dass Bildung zu ihrer Bewältigung beizutragen habe, sondern auch über sie hinausweisen müsse.⁶⁸ Die Rückbesinnung auf pragmatische Bildungsideale, die sich eher an den beruflichen denn an den allgemein menschlichen Zielen orientierten und eine Antwort auf die Renaissance der Aufklärung im Bildungssystem in den frühen 70ern des letzten Jahrhunderts darstellte, hat jedoch durch die explosionsartige Entwicklung der „Informations- und Wissensgesellschaft“ mit ihrem Information Overkill eine immanente Beschränkung erfahren. Niemand kann heute voraussagen, welches konkrete Wissen der Mensch bereits in 10 Jahren braucht, um beruflich bestehen zu können.

Globalisierung, Entgrenzung, Individualisierung und Pluralisierung sowie die Entwicklung von Informationstechnik, Medien und Multi-Media haben grundlegende Konsequenzen für die Bedeutung von Bildung in der Gesellschaft. In der aktuellen öffentlichen Diskussion um eine umfassende Bildungsreform in Deutschland steht der Humboldtsche Gegensatz zwischen spezieller und allgemeiner Bildung in geläuterter Form wieder im Mittelpunkt.

Der Forderung nach langlebigen Wissensbeständen als Filter für die Fülle von Informationen steht die Forderung nach der Entwicklung einer Just-in-time-Mentalität gegenüber dem Wissen auf der anderen Seite gegenüber. Schwanitz als Vertreter der zuerst genannten Position grenzt die Information von der Bildung ab:

„Information und Bildung sind nicht identisch. Gewissermaßen ist sogar das eine des anderen Gegenteil. Information ist lediglich das Futter für die neuen Medien: Sie kön-

65 Vgl. Reinhold, Gerd; Pollak Guido; Heim, Helmut (Hg.), *Pädagogik-Lexikon*, München/Wien 1999, S.78-84.

66 Eberle, Prof. Dr. Gerhard; Hillig, Axel (Hg.): *Meyers Kleines Lexikon der Pädagogik*. Mannheim, Wien, Zürich 1988, S. 79.

67 Heydorn, H. J.: *Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs*. In: ders.: *Ungleichheit für alle*. Frankfurt 1980, S. 100.

68 Vgl. Eberle, Gerhard; Hillig, Axel (Hg.): *Meyers Kleines Lexikon der Pädagogik*. Mannheim, Wien, Zürich 1988, S. 78.

nen sie speichern, kopieren, und transformieren. Aber in ihrer beliebigen Abrufbarkeit bildet sie einen strukturlosen Haufen mit kurzer Verfallszeit. Bildung dagegen ist geordnetes Wissen von hoher Beständigkeit. Zugleich ist sie sozial, da sie sich an einer übergeordneten Idee von Zivilisation orientiert und mit anderen geteilt wird“.⁶⁹

Dem steht etwa die Auffassung von Boeckmann gegenüber, die sich allerdings speziell auf die Schule als Bildungsinstitution bezieht: „Die Grundidee der Schule, das Lernen auf Vorrat, das Einlernen eines Wissenskanons, der für ein ganzes Leben ausrüsten sollte, ist höchst fraglich geworden.“⁷⁰ Aufgabe der Schule sei es heute, die Menschen dahingehend auszubilden, sich jederzeit Wissen nach Bedarf verfügbar zu machen (Just-in-time-Mentalität gegenüber dem Wissen) und dieses dann zu bewerten.

Schließt die Vermittlung von anwendungsorientiertem Wissen und beruflicher Qualifikation mit immer schnelleren Verwerfungen und Aktualisierungszwängen („Lebenslanges Lernen“) auf immer mehr Gebieten ein Humboldtsches Ideal von einer „allgemeinen Stärkung und Erhöhung der menschlichen Kräfte“ oder Heydorns Forderung nach einem der Bildung implizierten „unverwechselbaren Beitrag zur gesellschaftlichen Entwicklung durch die Bildungsinstitutionen“ kategorisch aus? Oder kann nicht auch die Vermittlung von vorrangig anwendungsbezogenem Wissen zu einem Teil diese geforderten Elemente aufweisen und somit als Bildung im weiteren Sinne und nicht nur als bloße Anpassung der Menschen an gesellschaftliche und/oder ökonomische Gegebenheiten im Sinne des Utilitarismus gesehen werden?

Im Bereich der finanziellen Allgemeinbildung, die auf Grund ihrer Ausrichtung auf den Reproduktionsbereich von vornherein nicht auf die berufliche Bildung reduziert werden kann, erweist sich der Gegensatz als immanent. Das System der Finanzdienstleistungen ist sicherlich ein mit hoher Geschwindigkeit sich veränderndes System. Bei der Fülle der Informationen, die zu seinem Gebrauch zu verarbeiten sind, ist nicht einmal genügend Zeit, auf sprachlichem Gebiet deutsche Ausdrücke zu finden. So gesehen könnte man als Ideal eine "just-in-time" Bildung zur gebrauchsfertigen Unterstützung alltäglicher Nutzungs- und Einkaufsprozesse verlangen. Gerade eine solche Bildung würde aber wie ausgeführt die Reflexivität des Marktsystems ignorieren, bei der der Verbraucher als Nachfrage mit seinen Bedürfnissen die eigentlich entscheidenden Informationen an die Anbieterseite gibt, mit der dann wiederum Produkte und Dienstleistungen entwickelt werden, die ihre eigenen Bildungserfordernisse ausstrahlen. Bildung als Informationsverarbeitung zur Anpassung an das System hätte gerade für die Generierung von Armut verheerende Bedeutung, da das System selbst lernen muss, diese zu vermeiden.

Allerdings ergibt sich die Emanzipation des zu Bildenden im Gegensatz zur Humboldtschen Auffassung nicht bereits aus dem Prozess der Bildung, sondern erst in dem Prozess der entsprechenden Nutzung dieses Geldsystems. Damit muss finanzielle Bildung doch unmittelbar funktional für diesen Praxisbereich Wissen, Fähigkeiten und Kompetenzen bereitstellen, ohne aber dabei dem Praxisbereich die Definition des notwendigen Wissens allein zu überlassen.

Finanzielle Allgemeinbildung darf daher in der Tat nicht die "Abrufbarkeit eines strukturlosen Haufens von Informationen mit kurzer Verfallszeit" herstellen, sondern

69 Schwanitz, D.: Lieber gebildet als nur informiert. In: Die Welt vom 29.12.1999.

70 Boeckmann, K.: Der Mythos vom Wissenskanon. Warum betreiben die Schulen in Zeiten des Internet weiter ungerührt Wissensvermittlung? In: Süddeutsche Zeitung vom 13.07.2000.

muss "geordnetes Wissen von hoher Beständigkeit" vermitteln, das die Kompetenz nicht nur zur gefahrlosen und produktiven Nutzung, sondern auch zur sozialen Veränderung der unmittelbaren Wissensanforderungen selber gibt. Praktisch bedeutet dies, dass es keinen Sinn macht, eine aus fünf verschiedenen Verträgen bestehende Bausparsofortfinanzierung zu verstehen, die ohnehin auch nach der Rechtsprechung eine vor allem Unterschichten gefährdende und schädigende sowie intransparente Konstruktion der Wohnraumfinanzierung darstellt. Es genügt zu lernen, dass "Sparen auf Kredit" prinzipiell unsinnig ist, einfache Prozesse unnötig kompliziert und es Rechte gibt, um sich gegen dessen Auswirkungen zu wehren. Das Allgemeine ("Sparen auf Kredit") wird dann problembezogen am Besonderen ("Bausparsofortfinanzierung") erfahren und gelernt, um es gerade der Bildungszumutung, die diese Konstruktion enthält, entgegenzusetzen.

II. Ökonomische Bildung und Financial Literacy

1. Ökonomische Bildung in Deutschland

Die bildungstheoretischen Ansätze, wie sie in der allgemeinen Pädagogik diskutiert werden, haben sich für den Bereich der finanziellen Bildung noch nicht niedergeschlagen. Es gibt zwar, wie im zweiten Teil zu zeigen ist, eine Fülle von entsprechenden Bildungsmaterialien. Die allgemeine Diskussion der Pädagogen ist jedoch in Deutschland noch auf die Erschließung des allgemeineren Bereichs der ökonomischen Bildung konzentriert, während die angelsächsischen Länder entsprechend der höheren Entwicklung der Kreditgesellschaft in der "financial literacy" bereits einen eigenen Bereich sehen.

Das "Handbuch zur ökonomischen Bildung"⁷¹, das Standardkompendium für die Ausbildung von Handelslehrern und Wirtschaftspädagogen, konzentriert sich in seinen knapp 600 Seiten vor allem auf volkswirtschaftliche Zusammenhänge. Die Begriffe Finanzdienstleistungen, Kredit, Konsumentenkredit oder (Kapital-)Lebensversicherung kommen im Register nicht vor.

Wenn in der Literatur von ökonomischer Allgemeinbildung gesprochen wird, so handelt es sich dabei in aller Regel nicht um einen Teil klassischer Allgemeinbildung, sondern beruflich orientierte Wirtschaftspädagogik.⁷² Hier geht es nicht so sehr um Ziele wie um die Didaktik der Berufs-, Handels- und Wirtschaftsschulen im Zusammenhang von Erziehung, Ausbildung und Wirtschaft. Auch die Ökonomie des Bildungssektors wird hier einbezogen.⁷³ Die deutlich nicht am allgemeinen Bildungsideal, sondern an einem funktionalen Wissensbegriff orientierten Konzepte repräsentieren dabei im wesentlichen den wirtschaftswissenschaftlichen Fächerkanon an den Hochschulen, wo

71 May, H. (Hg.): Handbuch zur ökonomischen Bildung. München: 3. Auflage 1997.

72 Vgl. Kruber, K.P. (Hg.), Konzeptionelle Ansätze ökonomischer Bildung. Bergisch-Gladbach 1997; Brauer-Schröder, M.; Sellin, H. (Hg.): Technik, Ökonomie und Haushalt im Unterricht. Arbeitsorientierte Allgemeinbildung in Europa. Erste Bestandsaufnahme und Perspektiven. Baltmannsweiler: 1996; Weiss, R. (Hg.): Wirtschaft im Unterricht – Anspruch und Realität ökonomischer Bildung, Köln: 1998.

73 Vgl. Reinhold, Gerd; Pollak Guido; Heim, Helmut (Hg.), Pädagogik-Lexikon, München/Wien 1999, S. 551.

die allgemeine Ökonomie (Volkswirtschaftslehre, Makro-Ökonomie) der speziellen Ökonomie (Betriebswirtschaftslehre, Management) gegenübergestellt wird. Beide sind jedoch unmittelbar berufsbezogen.

Diese Ausrichtung schlägt sich auch darin nieder, dass der Bereich weniger von Pädagogen, sondern von Wirtschaftswissenschaftlern beherrscht wird, denen auch an den Universitäten die Handelslehrer zugeordnet sind. Philosophie und Pädagogik, Wirtschaftswissenschaft und Berufsausbildung sind Diskussionskreise, in denen eher unabhängig voneinander die Fragen der Allgemeinbildung und der ökonomischen Bildung abgehandelt werden.

Allerdings ist die Diskussion im Umbruch. Über die beruflich orientierte Wirtschaftspädagogik weit hinausgehend wird der Ruf auf Einbeziehung des Wirtschaftswissens in die Inhalte des allgemeinbildenden Teils der Schule lauter. Die Deutsche Gesellschaft für ökonomische Bildung, die Bundesarbeitsgemeinschaft „Schule – Wirtschaft“, das Deutsche Aktieninstitut, die Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände, der Deutsche Gewerkschaftsbund ebenso wie der Deutsche Lehrerverein und der Deutsche Elternverein sehen die ökonomische Bildung in der Schule als notwendigen Bereich einer umfassenden Allgemeinbildung in der heutigen Gesellschaft. Während die einen dabei ein eigenständiges Schulfach Wirtschaftskunde verlangen, befrworten die anderen eine Integration ökonomischer Inhalte in bereits bestehende Schulfächer wie Politik, Sozialkunde, Geschichte oder Erdkunde.⁷⁴

Vom Inhalt her unterscheiden sich diese Forderungen von den bisherigen an Berufs- und Handelsschulen sowie Wirtschaftsgymnasien orientierten ökonomischen Fächern dadurch, dass sie vor allem Grundwissen im Sinne einer wirtschaftswissenschaftlichen Allgemeinbildung verlangen. Ökonomische Allgemeinbildung solle in erster Linie makroökonomisch ausgerichtet sein.⁷⁵ Konkret handlungsbezogene Inhalte, die auch die Finanzdienstleistungen berühren, finden sich in den unterschiedlichen Konzeptionen einer ökonomischen Bildung im schulischen Bereich lediglich dort, wo der private Haushalt als in sich geschlossene Wirtschaftseinheit⁷⁶ behandelt werden soll, sowie auf der „Ebene des Individuums“.⁷⁷

74 Siehe beispielsweise Kläsgen, M.: Schulfach Wirtschaft? Kinder wollen mehr über Ökonomie wissen. Aber das Bildungswesen macht es ihnen schwer. In: Die Zeit vom 31.08.2000, S. 20; Kraus, J. Junge Menschen brauchen ökonomische Bildung. Eine Voraussetzung für die Teilhabe an der Gesellschaft. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 10.06.2000, S. 15; o.V.: Wirtschaft soll neues Schulfach werden. In: Die Welt vom 22.08.2000, S. 5; o.V.: Rüdiger von Rosen: Die Förderung der ökonomischen Bildung ist angewandte Sozialpolitik. Das Deutsche Aktieninstitut präsentiert einen Drei-Punkte-Plan für die Einführung des Fachs Wirtschaft an den Schulen. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 09.09.2000.

75 Vgl. Kraus, J. Junge Menschen brauchen ökonomische Bildung. Eine Voraussetzung für die Teilhabe an der Gesellschaft. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 10.06.2000, S. 15 (Kraus ist Vorsitzender des Deutschen Lehrerverbandes).

76 Vgl. Deutsches Aktieninstitut: Memorandum zur ökonomischen Bildung. Ein Ansatz zu Einführung eines Schulfaches Ökonomie an den allgemeinbildenden Schulen (vom Beirat für ökonomische Bildung des Deutschen Aktieninstituts e.V.). 2. Auflage. Frankfurt am Main, Oktober 1999.

77 Vgl. BDA, DGB, Deutscher Elternverein, Verband Deutscher Realschullehrer, Deutsche Gesellschaft für ökonomische Bildung: Wirtschaft – notwendig für schulische Allgemeinbildung. Gemeinsam Initiative von Eltern, Lehrern, Wissenschaft, Arbeitgebern und Gewerkschaften. Berlin 2000.

Insgesamt muss man daher bei einem notwendig flüchtigen Überblick über die einschlägigen Publikationen davon ausgehen, dass die Diskussion um die finanzielle Allgemeinbildung als Teil der Allgemeinbildung noch nicht begonnen hat. Die Diskussion um ihre Voraussetzungen in der allgemeinen Bildungsdiskussion steht ebenfalls noch am Anfang, so dass die allgemeine Bildungsdiskussion zunächst die Wirtschaft umfassen muss und die Wirtschaftspädagogik sich von ihrer rein beruflichen Orientierung zur allgemeinen Lebenssphäre der Menschen und ihren wirtschaftlichen Dimensionen fortentwickeln muss.

Insoweit kann der hier verfolgte Ansatz, mit den emanzipatorischen Inhalten in der (subjektiven) Armutsbekämpfung bei Finanzdienstleistungen zur allgemeinen Bildungsdiskussion aufzuschließen, vielleicht Anregungen geben.

2. Financial Literacy in den angelsächsischen Ländern

In den USA und England, wo der Zwang zur Nutzung von Finanzdienstleistungen durch entsprechend höhere Anforderungen an die Kapitalbeschaffung im Konsumsektor erheblich höher ist als in Kontinentaleuropa, ist die Kreditgesellschaft mit einer etwa doppelt so hohen Verschuldung der Verbraucher nicht nur materiell, sondern auch in den Wissensanforderungen weiter fortgeschritten. Ohne Zugang zu Finanzdienstleistungen sind die Bürger in Großbritannien ebenso wie in den USA praktisch von allen wichtigen gesellschaftlichen Funktionen kompensationslos ausgeschlossen. Mit durchschnittlich 1,3 Millionen Verbraucherkonkursen pro Jahr, bei denen alle diejenigen nicht mitgerechnet sind, bei denen sich dieses Verfahren nicht einmal mehr lohnt, ist die Überschuldungsrate so hoch, dass Armut und Überschuldung sowie Armut und Ausschluss von Finanzdienstleistungen (Exklusion) zu Synonymen geworden sind.

Um diesen Tendenzen entgegenzuwirken und die inzwischen insgesamt negative Sparquote umzukehren, wird der finanziellen Allgemeinbildung eine wesentliche Bedeutung beigemessen, die sich in einer Vielzahl von Einrichtungen und Materialien niederschlägt, die unten noch skizziert werden sollen. Die Anstrengungen, die inzwischen auch ihren Niederschlag in dem Gesetzgebungsvorschlag einer Verpflichtung zur finanziellen Allgemeinbildung vor Antritt des Verbraucherkonkurses finden, kreisen um den Begriff der "financial literacy", was zu Deutsch als "finanzielles Alphabetentum" übersetzt werden könnte.

Der Begriff bezieht sich darauf, dass alle Personen, die mit Finanzdienstleistungen zu tun haben, deren Begrifflichkeit und Mechanismen wenigstens im Ansatz verstehen müssten. Ebenso wie der Kampf gegen das Analphabetentum den Weg zur Schriftsprache öffnet, soll ein finanzielles Alphabet gelernt werden, das die Teilhabe am Finanzdienstleistungssystem eröffnet. Der Begriff, den wir in dieser Untersuchung bewusst nicht übernommen haben, transportiert dabei eine Ideologie, die ähnlich wie bei der Schriftsprache suggeriert, die Teilnahme hinge nur davon ab, dass man die Zeichen beherrscht. Wie oben gezeigt, sind aber nicht nur Ausschluss, sondern auch Fehlgebrauch des Systems von weiteren Faktoren abhängig, die nicht ohne weiteres bewältigt werden können.

Schaut man sich die Definitionen von financial literacy genauer an, dann findet man darin allerdings auch die Elemente, die über die bloße Anpassung an die Finanzdienstleistungen, wie das Erlernen einer feststehenden Sprache, hinausgehen.

Die National Community Reinvestment Coalition (Washington, USA) (NCRC) - eine Organisation alternativer Anbieter von Finanzdienstleistungen, insbesondere aber auch soziale Kreditgenossenschaften, die zur Belebung von strukturschwachen Stadtteilen Finanzdienstleistungen an sozial Schwache anbieten und dabei als "Bankersatz" erhebliche staatliche Unterstützung genießen - hat in ihrer Financial Literacy Campaign⁷⁸ mit Blick auf Geringverdiener und Kleinunternehmer Financial Literacy wie folgt definiert:

Finanzielle Alphabetisierung ist ein Prozess, durch den eine Privatperson oder eine Familie durch Veränderung grundsätzlicher Verhaltensweisen wie z.B. der Eröffnung eines Spar- oder Girokontos, um Schecks oder Geldanweisungen einzulösen statt zu teuren Scheckeinzulösesgeschäften zu gehen, einige Dollars pro Woche und damit Hunderte von Dollars im Jahr sparen sollen. Sie schafft ein grundsätzliches Verständnis von Bankgeschäften und Sparvorgängen und vermittelt die Bedeutung, die ein guter Kredit für Geringverdiener hat, um ein Haus zu kaufen oder eine selbstständige Existenz zu gründen. Dies unterstützt die wirtschaftliche Stabilität in einem Stadtviertel.

Finanzielle Alphabetisierung ist ebenso wie die Bildung von Vermögen ein Prozess. Er beginnt mit Bildung und Verstehen. Wenn die Grundlagen verstanden wurden, werden sich auch grundlegende Verhaltensweisen ändern - langsam aber sicher. Es werden dann grundlegende Veränderungen eintreten, die die Fähigkeit des einzelnen erhöhen, an dem örtlichen Gemeinschaftsleben (als Stakeholder) teilzunehmen.⁷⁹

Die Definition stellt einseitig auf die Veränderung des Verbraucherverhaltens ab und schreibt deren Verhaltensänderung objektive Wirkungen zu.

Noch deutlicher wird diese Zentrierung auf das Verbraucherverhalten in der Aufgabe, die sich die wohl größte US-amerikanische Organisation zur Förderung der finanziellen Allgemeinbildung von Jugendlichen unter 18, die von vielen Anbietern und staatlichen Stellen getragene JumpStart Coalition, gesetzt hat. Finanzielle Allgemeinbildung ist hier begrenzt auf die informierte Führung des Haushaltsbudgets.⁸⁰

In ihren 12 Regeln, die jeder Jugendliche zu beachten habe, geht es darum, 1. sein Einkommen zu kennen, 2. für Unvorhergesehenes Geld zurückzulegen, 3. jung mit dem Sparen anzufangen, 4. Zinssätze zu vergleichen, 5. keinen Kredit aufzunehmen, den man nicht zurückbezahlen kann, 6. eine rationale Haushaltsführung zu betreiben, 7. auszurechnen, wie lange man braucht, um sein Geld zu verdoppeln (mit der 78er Regel), 8. erkennen, dass hohe Rendite zumeist auch hohes Risiko bedeutet, 9. wissen, dass von Nichts Nichts kommt, 10. seine finanziellen Ziele für die Zukunft definieren, 11. wis-

78 „NCRC created the Financial Literacy Campaign to help bring low-to-moderate income communities, individuals, small businesses and minorities onto the financial mainstream.“ National Community Reinvestment Coalition: Financial Literacy Campaign. Washington: o.J. (Informationsbroschüre). Vgl. auch im Internet [http:// www.ncrc.org/FinLit/Finlitindex.html](http://www.ncrc.org/FinLit/Finlitindex.html).

79 National Community Reinvestment Coalition: Financial Literacy Campaign. Washington: o.J. (Informationsbroschüre), zweite unnummerierte Seite. Vgl. auch im Internet [http:// www.ncrc.org/FinLit/Finlitindex.html](http://www.ncrc.org/FinLit/Finlitindex.html).

80 "The JumpStart Coalition for Personal Financial Literacy seeks to improve the personal financial literacy of young adults. JumpStart's purpose is to **evaluate** the financial literacy of young adults; develop, disseminate, and encourage the use of standards for grades K-12; and promote the teaching of personal finance. The JumpStart Coalition believes that all young adults need to have the financial literacy necessary to make informed financial decisions." (<http://www.jumpstartcoalition.org>).

sen, dass die eigene Kreditgeschichte zugleich auch die Kreditzukunft ist, 12. Versicherungen gegen Krankheit und Unfall abzuschließen.

Die Nationale Stiftung für financial literacy will dazu verhelfen, dass alle Amerikaner das notwendige Wissen und die notwendigen Fähigkeiten erwerben, um ihre eigenen Finanzen richtig zu führen.

Verbraucherrechte ebenso wie eine Veränderung des Angebots oder das Durchschauen von Problemen auf der Angebotsseite werden dabei ebenso wenig thematisiert, wie etwa eine kritische Hinterfragung der Gesamttendenzen in den USA, wo nach der offiziellen Statistik der Zugang bei Finanzdienstleistungen für Arme trotz erheblichen Drucks auf die Banken mit dem Community Reinvestment Act⁸¹ und scheinbar guten Arbeitsmarktdaten immer schwieriger wird, die Sparquote abnimmt und die Verschuldung weiter ansteigt.

Demgegenüber versucht das Woodstock Institute in Chicago, das als unabhängige Forschungseinrichtung seit Jahren die Community Reinvestment Berichte für Chicago schreibt und für die Bewegung der Stadtteilinitiativen arbeitet, Financial Literacy differenzierter zu sehen. Zwar hält auch dies Institut die finanzielle Allgemeinbildung für einen Unterbereich vom "Wissen um Geld und der Fähigkeit des Umgangs mit Geld" („Money knowledge and skills“). In der finanziellen Allgemeinbildung sind aber auch Verbraucherrechte und Qualitätsvergleiche einbezogen.

Das Wissen über Geld und die Fähigkeit damit umzugehen, kann in drei Bereiche zerlegt werden, die alle jeweils unterschiedlich dazu beitragen, dass der einzelne produktiv an der Wirtschaft teilhaben kann.

Der erste und weiteste Bereich ist die ökonomische Bildung bzw. das allgemeine Wissen darüber, wie Wirtschaft funktioniert. Dieses Konzept umfasst den Umgang mit knappen Gütern, Preise und das Verhältnis zwischen Angebot und Nachfrage, Märkte, Inflation, Arbeitslosigkeit, Preiskontrollen, Aktien, rechtliche Regulierung, Geldpolitik und internationalen Handel.

Der zweite damit verbundene Bereich ist die Verbraucherbildung, d.h. das Wissen über Rechte und Pflichten der Teilnehmer am Marktgeschehen und die Fähigkeit, Preise und Qualität zu vergleichen, um informierte Erwerbsentscheidungen treffen zu können.

Die dritte Kategorie ist die finanzielle Allgemeinbildung, d.h. Wissen über die eigenen Finanzen und die Fähigkeit, damit umzugehen. Finanzielle Allgemeinbildung umfasst die Fähigkeit Finanztermini zu verstehen und das Verständnis fachmännisch in entsprechendes Verhalten umzusetzen. Themenbereiche dabei sind Sparen, Zinsen, Führung eines Haushaltsbudgets, Abschluss von Versicherungen, Umgang mit Krediten, sowie der Kontakt mit Finanzdienstleistern. Finanzielle Allgemeinbildung umfasst das Mindestmaß an Wissen, das notwendig ist, um produktiv mit der Wirtschaft umzugehen. Es umfasst die grundlegenden Werkzeuge die notwendig sind, um die täglich notwendigen Entscheidungen zum Geld zu treffen. Von allen drei Bereichen des Umgangs mit Geld ist die finanzielle Allgemeinbildung für die unteren Einkommensschichten die wichtigste. Ohne sie wird es kein Geld für Investitionen im Haushalt geben und ohne sie wird auch kein Warenvergleich stattfinden.⁸²

81 Vgl. dazu Reifner, U. Community Banking und Regionalprinzip – Ein deutsch-amerikanischer Vergleich, in Bundesverband deutscher Stiftungen e.V. (Hrsg.) Sparkassenstiftungen, Bd. 5 Berlin 2001, S.45 – 52; Reifner, Udo/Evers, J./Siebert, Diana, Community Reinvestment - Eine amerikanische Besonderheit für den deutschen Banken- und Sparkassenmarkt? Schriften des Institut für Finanzdienstleistungen e.V. Bd. 1 Nomos: Baden-Baden 1998.

82 Jacob, K.; Hudson, Sh.; Bush, M.: Tools for Survival. An Analysis of Financial Literacy Programs For Lower-Income Families. Dearborn/Chicago: 2000 (Woodstock-Studie). S. 8f.

Der Bereich der economic literacy deckt sich dabei in etwa mit den deutschen Konzepten zur ökonomischen Bildung in der Schule.⁸³ Consumer literacy deutet auf Verbraucherbildung hin, während Financial literacy doch eher die traditionelle Hausbildungsbildung betrifft.

In einer britischen Studie zu Financial Literacy bei Erwachsenen im Auftrag des NatWest Charitable Trust sehen Schagen und Lines Financial Literacy als "die Fähigkeit an, in Bezug auf den Gebrauch sowie die Verwaltung von Geld informierte Urteile und Entscheidungen zu treffen. Dazu sollen drei wichtige Kompetenzen gehören: finanzielle Planung (financial planning), Problemlösung und Entscheidungsfindung. Diese Kompetenzen müssen mit Fähigkeiten begleitet werden, die financial literacy ausmachen wie das Verstehen zentraler Grundlagen der Haushaltsführung, ein Arbeitswissen über Finanzdienstleister, Systeme und Angebote, allgemeine und spezifische Fertigkeiten sowie Einstellungen, die ein effektives und verantwortliches Management der finanziellen Angelegenheiten ermöglichen."⁸⁴

Auch diese Definition fasst Bildung nur im Sinne einer Befähigung zur Nutzung, nicht aber im Sinne emanzipatorischer Ansätze für ein reflexives System auf.

Insgesamt spiegelt sich damit in den anglo-amerikanischen Ansätzen der finanziellen Allgemeinbildung letztlich nur die Einstellung, die auch dem common law eigen ist, wonach die vertragliche Eigengestaltung den Vorzug vor Mindeststandards und staatlichen Rahmenbedingungen erhält. Das Fehlen sozialen Verbraucherschutzes in diesen Rechtsordnungen ebenso wie das Fehlen staatlichen Engagements in der unmittelbaren Kreditvergabe führt zu relativ reinen marktwirtschaftlichen Zielen, denen sich die Verbraucher anzupassen haben. Informationeller Verbraucherschutz, wie er im US-amerikanischen Uniform Consumer Credit Act sowie in seiner englischen Entsprechung des Consumer Credit Act verankert ist, lässt wenig Raum für soziale Schranken und vertraut auf die Selbstheilungskräfte des Marktes. Die weit kritischere Haltung der kontinentaleuropäischen Rechtsordnungen zum Finanzmarkt, wie sie sich im Konzept der sozialen Marktwirtschaft sowie im Sozialstaatsprinzip niederschlägt, muss daher zwangsläufig auch eine spezifisch kontinentaleuropäische Form der finanziellen Allgemeinbildung hervorbringen. Diese gleichermaßen gegenüber Verbrauchern wie Anbietern kritische Variante, wie sie hier skizziert wird, kann immerhin für sich beanspruchen, dass in ihrer materiellen Form des sozialen Verbraucherschutzes sowie staatlicher Verantwortung die Diskriminierungsprozesse zur prozeduralen Armut bei weitem nicht so weit fortgeschritten sind wie in den angelsächsischen Ländern.

3. Begriff und Ziele der finanziellen Bildung

Dem Konzept der finanziellen Bildung liegt ein klar umrissener Bildungsbegriff zugrunde, aus dem heraus sich die jedem Bildungsprozess impliziten Bildungsziele auf kollektiver/gesellschaftlicher Ebene ableiten lassen. Im Rahmen einer einfachen Gegenüberstellung von Allgemeinbildung und fachlicher Ausbildung soll finanzielle Bildung hier als Allgemeinbildung im Sinne des klassischen Verständnisses gesehen werden. Sie

83 Vgl. unten E II

84 Schagen, S.; Lines, A.: *Financial Literacy in Adult Life. A Report to the NatWest Group Charitable Trust*. Slough: 1996. S. 91.

wendet sich an einen breiten Kreis der Öffentlichkeit und ist auf die Bewältigung alltäglicher Probleme ausgerichtet, soll aber keine Spezialkenntnisse für berufliche oder sonstige nur in Einzelfällen auftretende Lebenssituationen liefern.

Einschlägige Wörterbücher der Pädagogik haben keine Eintragungen zur Allgemeinbildung⁸⁵, oder verweisen unter dem Stichwort nur auf den allgemeinen Begriff „Bildung“, wo der Begriff „Allgemeinbildung“ dann zwar erwähnt, aber nicht behandelt wird.⁸⁶ Nur wenige Pädagogen haben sich dezidiert mit dem Thema Allgemeinbildung auseinandergesetzt. Klafki führt zur Allgemeinbildung aus: „Sie muss, wenn Bildung tatsächlich als demokratisches Bürgerrecht und als eine Bedingung der Selbstbestimmung anerkannt wird, Bildung für alle sein. [...] Allgemeinbildung muss verstanden werden als Aneignung der die Menschen gemeinsam angehenden Frage- und Problemstellungen ihrer geschichtlich gewordenen Gegenwart und der sich abzeichnenden Zukunft und als Auseinandersetzung mit diesen gemeinsamen Aufgaben, Problemen, Gefahren. [...] Allgemeinbildung muss [...] als Bildung in allen Grunddimensionen menschlicher Interessen und Fähigkeiten verstanden werden.“⁸⁷

In der heutigen Zeit, in der die Kenntnis über Finanzdienstleistungen für ein unabhängiges und wirtschaftlich erfolgreiches Leben immer wichtiger wird und zum Alltag gehört, weist die finanzielle Bildung neben der Erlangung von finanziellem Wissen in Form von problemorientierten Produktanwendungskennntnissen ebenfalls Elemente einer Bildungskonzeption nach dem Leitbild eines aufgeklärten Bürgers in einer demokratischen Gesellschaft auf. Dies geschieht, indem zum einen das individuelle Ziel verfolgt wird, dem einzelnen den Umgang mit Finanzdienstleistungen im Sinne seiner Bedürfnisse zu erleichtern. Darüber hinaus soll diese „Stärkung der einzelnen“ aber gleichzeitig und in reflexiver Weise das kollektive Ziel einer Anpassung des Systems bzw. des Angebots von Finanzdienstleistungen an deren Bedürfnisse nach sich ziehen. Bildungsangebote müssen somit nicht nur auf bestehende Problematiken bezüglich des Umgangs mit Finanzdienstleistungen (Überschuldung, prozedurale Armut) reagieren, sie sollten darüber hinaus auch für den einzelnen präventiv Gefahren vermeiden helfen. Schließlich können sie auch zu einer für die Ärmereen günstigeren Entwicklung beitragen, indem durch größere Verhandlungssicherheit und verändertes Bewusstsein dieser Bevölkerungsgruppe auch deren Marktmacht gestärkt wird und so eine Rückwirkung auf das Angebot von Finanzdienstleistungen stattfindet. Finanzielle Bildung soll somit die Bevölkerung nicht lediglich – wie einige bestehende Bildungsansätze es tun – im System der Finanzdienstleistungen funktionsfähig, sondern darüber hinaus kritikfähig und mündig machen, indem die einzelnen sich selbst als Akteure innerhalb des Systems wahrnehmen.

Der hier zugrunde liegende Bildungsbegriff kann zum einen als sozialpraktischer Begriff gemäß Kaminski verstanden werden. Bildung ist hier „die Ausstattung des Individuums mit jenen Kenntnissen, Fähigkeiten, Einsichten, Werthaltungen, die ihm die Be-

85 Vgl. Weber, E.; Domke, H.; Gehlert, S.: Kleines sozialwissenschaftliches Wörterbuch für Pädagogen, Donauwörth 1994; Reinhold, G.; Pollak G.; Heim, H. (Hg.): Pädagogik-Lexikon, München/Wien 1999; Kaiser, F.-J.; Paetzold, G. (Hg.): Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Bad Heilbrunn 1999.

86 Vgl. Horney, W.; Ruppert, J. P.; Schulze, W.: Pädagogisches Lexikon in zwei Bänden, Gütersloh, 1970.

87 Klafki, W.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim und Basel: 1996, S. 53f.

wältigung seiner Lebenssituation ermöglicht und es in die Lage versetzt, seine eigene individuelle und soziale Identität zu entwickeln. Nach diesem Verständnis muss sich Bildung auf Anforderungen und Herausforderungen beziehen, die sich dem Individuum in einer bestimmten historischen Situation stellen.⁸⁸ Darüber hinaus betont der hier verwendete Bildungsbegriff jedoch den emanzipatorischen Aspekt von Bildung (Klafki). Bildung dürfe demnach nicht nur auf gesellschaftliche Bedingungen reagieren, sondern müsse sie auch selbst mitgestalten.⁸⁹

Gemäß Kruber „sollten in Bildungsprozessen die Leitziele begründet und offen gelegt werden. Bildungskonzepten liegt stets ein – im Idealfall empirisch gesichertes – Bild des Menschen, seiner Motive und Verhaltensweisen in der Gesellschaft zugrunde und eine Vorstellung darüber, welche Erkenntnisse, Einsichten, Einstellungen und Verhaltensweisen der ‚gebildete Mensch‘ aufweisen sollte.“⁹⁰

Das Ziel finanzieller Bildung ist es, den Menschen zu helfen, finanzielle Handlungskompetenz⁹¹ (Sach-, Methoden- und Sozialkompetenz) in allen sie betreffenden Lebenszusammenhängen zu entwickeln. Insbesondere richtet sich dieses Bemühen an von Armut betroffene oder an von Armut bedrohte Personen. Im Rahmen der modernen Kredit- und Dienstleistungsgesellschaft ist finanzielle Handlungskompetenz eine Schlüsselqualifikation zur sinnvollen und nachhaltigen Lebensführung, insbesondere um temporäre wirtschaftliche Krisen zu überwinden, oder solche allgemeinen Krisen oder Ereignisse, die wirtschaftliche Folgen zeitigen. Dies sind auch alltägliche Ereignisse wie Ausbildung, Kindererziehung, schwere Krankheiten, die die Fähigkeit zum Geldverdienen vorübergehend herabsetzen. Finanzielle Bildung ist ein entscheidender Baustein, um solche Phasen sinnvoll gestalten zu lernen, worin eine Parallele zur Diskussion um ökonomische Bildung gesehen werden kann: „Ökonomische Bildung soll Hilfen bieten auf dem Wege zur Mündigkeit des Menschen, indem sie grundlegende Befähigungen zur selbstbestimmten und verantwortungsbewussten Gestaltung des Lebens in der Gesellschaft vermittelt.“⁹² So soll die Erlangung einer umfassenden Handlungskompetenz bezüglich des Systems der Finanzdienstleistungen zum einen individuelles Fehlverhalten der einzelnen verhindern. Gleichzeitig und untrennbar damit verbunden soll sie sich aber auch auf die Bewusstwerdung der Bedeutung struktureller

88 Kaminski, H.: Die Bedeutung der ökonomischen Bildung in allgemein bildenden Schulen. In: Sparkasse 9/2000 (117. Jahrgang). S. 389.

89 Klafki, W.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim und Basel: 1996. S. 49.

90 Kruber, K.P. (Hg.), Konzeptionelle Ansätze ökonomischer Bildung. Bergisch-Gladbach 1997, S. VII.

91 Handlungskompetenz und nicht etwa bestimmtes theoretisches wirtschaftswissenschaftliches Wissen oder die Überfrachtung mit Wissen aus dem Finanzdienstleistungsbereich als Ziel finanzieller Bildung zu definieren, ist ein Ansatz, der sich auch in der einschlägigen Forschungsliteratur findet. Steinmann definiert *ökonomische Handlungsfähigkeit* so: „(Mitwirkung und Teilhabe an) Entscheidungen und Handlungen in Situationen und Entwicklungen des ökonomisch geprägten gesellschaftlichen Zusammenlebens mit dem Ziel der individuellen Entfaltung, sozialen Gestaltung und Schaffung einer lebenswerten Gesellschaft.“ (Steinmann, B.: Das Konzept ‚Qualifizierung für Lebenssituationen‘ im Rahmen der ökonomischen Bildung heute. In: Kruber, K.-P. (Hg.): Konzeptionelle Ansätze ökonomischer Bildung. Bergisch-Gladbach: 1997. S. 10.)

92 Steinmann, B.: Das Konzept ‚Qualifizierung für Lebenssituationen‘ im Rahmen der ökonomischen Bildung heute. In: Kruber, K.-P. (Hg.): Konzeptionelle Ansätze ökonomischer Bildung. Bergisch-Gladbach: 1997. S. 2.

Gegebenheiten (Anbieterinteressen, Produktmechanismen) im Finanzdienstleistungsbereich für die jeweils individuelle Situation und das daraus resultierende Auftreten gegenüber den Anbietern von Finanzdienstleistungen erstrecken. Durch den Intermediär des Gebers von Bildung und durch die gesteigerte Handlungskompetenz der Nehmer sollen die Anbieter bewegt werden, die als mangelhaft erkannten Finanzdienstleistungen zu verbessern. Im Rahmen des Bildungsprozesses soll also eine Rückwirkung der Bildung auf ihren Gegenstand (System der Finanzdienstleistungen/Finanzdienstleistungsprodukte) gefördert werden.

Diese Rückwirkung finanzieller Bildung auf ihren Gegenstand kann auch als Interdependenz von Bildung bzw. Bildungsinstitutionen und Gesellschaft im Sinne Heydorns gesehen werden. Finanzielle Bildung leistet mit ihrem Ziel der Einflussnahme auf bestehende Angebotsstrukturen im Finanzdienstleistungsbereich und deren Weiterentwicklung im sozialverträglichen Sinne, welches über eine individuelle Ebene hinaus geht, auch einen eigenen, verändernden, unverwechselbaren Beitrag zur gesellschaftlichen Entwicklung (Heydorn) und weist somit auch ein emanzipatorisches Element auf, wie Klafki dies fordert.

III. Pädagogische Ansätze zur finanziellen Bildung

1. Lehrinstanzen: Lehren wo gelernt wird

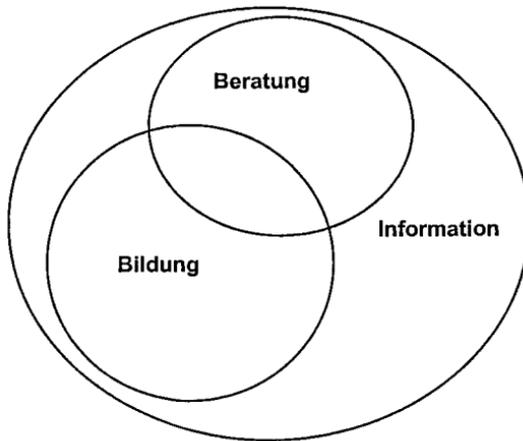
Pädagogik beschäftigt sich mit den Methoden des Lehrens und Lernens. Während im ökonomischen Teil die Anforderungen einer Praxis, die die Emanzipation von Armut bei der Nutzung von Finanzdienstleistungen zumindest befördern soll, sich als unmittelbare Lernerfordernisse für die Wirtschaftsakteure im System definieren lassen, geht es der Pädagogik um die Rolle eines Dritten, des Lehrers, in dem Prozess der Bildung. Der Pädagoge⁹³ schiebt sich zwischen die Interakteure in der Praxis. In aller Regel nimmt er an dem praktischen Prozess, für den er vorbereitet, selber nicht teil. Der Erfolg bei einer praxisorientierten Pädagogik hängt aber neben dem Eingehen auf die spezifischen Lernbedingungen seiner Schüler entscheidend davon ab, inwieweit der Pädagoge die durch ihn vorzubereitende Praxis in seiner Lehre vorwegnehmen kann.

Finanzielle Allgemeinbildung erfordert eine solche praxisorientierte Pädagogik. Allerdings kann der Begriff des Pädagogen hier nicht zu eng gefasst werden. Bereits in der allgemeinen Pädagogik geht es nicht nur um den Lehrer in der Schule. Eltern, Dozenten in der Fort- und Weiterbildung, Pastore und Festredner ebenso wie der Meister in der Lehrlingsausbildung sind ebenfalls "Erzieher" und nehmen dabei pädagogische Funktionen wahr, auch wenn ihnen die entsprechende wissenschaftliche Ausbildung fehlt.⁹⁴

93 (griech. = Knabenführer) Sklave, der Kinder beaufsichtigte und unterrichtete (<http://www.paedagoge.de/>).

94 Insoweit ist die Definition des Pädagogen als "wissenschaftlich ausgebildeter Erzieher und Erziehungswissenschaftler" (<http://www.paedagoge.de/lexikon/begriffe/begriffe.html>) eher eine Wunschvorstellung denn Realitätsbezeichnung, da z.B. als Professoren (lat.: Lehrer) keinerlei pädagogische Ausbildung erhalten haben.

Die Fokussierung der Pädagogik auf den Lehrer und hier insbesondere den Schullehrer bei Kindern hat eher etwas mit seiner Professionalisierung denn mit seiner Funktion zu tun. Mit den Begriffen "Learning by doing", "Selbststudium", "gruppenorientiertes Lernen" und "lebenslanges Lernen" werden Bereiche des Lernens definiert, in denen der Lernende zugleich auch der Lehrende ist. Für die finanzielle Allgemeinbildung ist



dies insoweit entscheidend, als sie prozessnah in Augenblicken und Lebensabschnitten erfolgen muss, in denen eine spezifische Konfrontation mit den Problemen des Finanzdienstleistungssektors erfolgt. Ein "Vorratslernen" ist daher nur begrenzt möglich, zumal die Lernbedürfnisse auch in den je spezifischen Bedingungen, in denen die Probleme erfahren werden, unterschiedlich sein müssen. Wir brauchen daher in der finanziellen Allgemeinbildung eher einen funktionalen Begriff des Pädagogen.

"Lehrer" in der finanziellen Allgemeinbildung ist jede Person, die in Bezug auf den Prozess des Erwerbs und der Nutzung von Finanzdienstleistungen Wissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und soziale Kompetenz für diesen Prozess an die Betroffenen vermittelt.

Der Vorteil eines funktionalen Begriffs des Pädagogen besteht in seiner Praxisnähe, die das Lernen entsprechend den inhaltlichen und methodischen Vorgaben wahrscheinlicher macht als es die Schule anzubieten vermag. Da empirisch ermittelt wird, wo die Menschen im Bereich der Finanzdienstleistungen tatsächlich "lernen", wird eine Beeinflussung dieses Lernens durch ein reflektiertes "Lehren" eher die Chance der Gestaltung haben, als ein Lernen in abstrakten Situationen, in denen das Lernen erst generiert werden muss.

Damit treten neben die Schule als Lehrinstanz bei Finanzdienstleistungen die Medien mit ihrem Informationsangebot ebenso wie die Anbieter von Finanzdienstleistungen mit ihren Beratungen, Aufklärungen und Information sowie Freunde und Bekannte, die in den meisten Fällen der Nutzung von Finanzdienstleistungen befragt werden. Ferner kommen alle problemspezifisch in diesem Bereich tätigen Berater wie Schuldner- und Verbraucherberater infrage. (Hinweis: wofür stehen in der obigen Grafik diese kurzen Striche?) Bildung positioniert sich damit neben seiner eigenständigen Bedeutung in Schule und Ausbildung als überschneidender Kreis mit Information (Medien, Bücher,

Werbung) und Beratung (Kundenberatung, Schuldner- und Verbraucherberatung, Beratung im Freundeskreis). Gerade diese überlappenden Bereiche haben dabei für die finanzielle Allgemeinbildung besondere Bedeutung.

Tabelle 8: Praxisnähe und Bildungseinrichtung

Theoretisch, abstrakt		→		Praxis- und problemnah, eigeninteressiert
Professionell, didaktisch, gezielt	Schulen, Universitäten	Berufsbildende Schulen		?
		Weiterbildung		Schuldner-, Verbraucherberatung
			Medien	Kundenberatung
Unpädagogisch, akzessorisch, anders interessiert	Moralische Instanzen (Religion, Politik)		Werbung, Selbstinformation	Freunde, Bekannte

Die Nachteile dieser nur funktionalen Lehrer liegen aber ebenso auf der Hand: sie verfolgen teilweise Eigeninteressen und sind nicht unbedingt an den Zielen emanzipatorischen Verhaltens bei Finanzdienstleistungen interessiert (Anbieter, Presse), sie sind nicht geschult und wollen sich nicht unbedingt schulen lassen, sie sind sich ihrer Rolle nicht bewusst und nicht darin geübt, auf die spezifischen Lernbedingungen der Betroffenen einzugehen. Außerdem sind sie häufig in Situationen tätig, in denen die Zeit für Reflektion und Aufarbeitung fehlt und unmittelbare Handlungszwänge die eigentliche Bildung erschweren.

2. Lernziele: aktive und solidarische Verbraucher

Von außen kann auf die in der Praxis des Lehrens ablaufenden Lernprozesse nur insoweit eingewirkt werden, als den jeweiligen Lehrinstanzen Ziele, Inhalte, Methoden und Materialien zur Verfügung gestellt werden. Die Pädagogik vermittelt dabei die Methoden. Diese Methoden sind jedoch nicht abstrakt erlern- oder vermittelbar.

Klafki⁹⁵ beschreibt diesen Zusammenhang wie folgt:

Methoden gibt es nur als Wege zu bestimmten Zielen, und ob ein Weg richtig oder falsch, angemessen oder unangemessen, erfolgreich oder nicht erfolgreich ist, das richtet sich eben danach, ob er zum Ziele führt. Man muss das Ziel kennen, um über den Weg entscheiden zu können. Das gilt auch dann, wenn das Ziel nur als Hypothese oder in relativ offener Weise formuliert ist und sozusagen nur auf Probe angesteuert wird (...). Mit anderen Worten: Über Methoden kann nur diskutiert und entschieden werden, wenn im engeren Sinn des Begriffs didaktische Vorentscheidungen, d.h. also Entscheidungen über Ziele und Inhalte gefallen sind. Umgekehrt formuliert: Jede Methode schließt immer schon – reflektiert oder nicht reflektiert – Vorentscheidungen über Zielsetzungen und Inhaltlichkeit ein.

Das methodische Umsetzungskonzept baut auf Zielen auf, die operationalisiert werden müssen. Für die Umsetzung dieser Lernziele wird dann aus den Angeboten der Pädagogik ein adäquates Methodenkonzept ausgewählt und auf den Bereich angepasst.

95 Klafki, W.: Zum Verhältnis von Didaktik und Methodik. In: Klafki, W. / Otto, G. / Schulz, W. (Hg.): Didaktik und Praxis. 2. Auflage. Weinheim, Basel 1979. S. 17.

Ein emanzipatorisches Verhalten auf dem Markt der Finanzdienstleistungen setzt bei den von Armut Bedrohten vor allem soziale und auf die konkreten Prozesse in der Praxis bezogene finanzielle Handlungskompetenz voraus.

Zur Handlungskompetenz in der Pädagogik soll hier auf die Aufgliederung bei Bootz und Hartmann zurückgegriffen werden. Danach wird Handlungskompetenz

"als die Fähigkeit verstanden, unter sich verändernden Normen und Werten das erlangte Wissen, Können und Verhalten anzuwenden. Es realisiert sich in der Verknüpfung von

- Fachkompetenz (Fach- und Allgemeinwissen, sprachliche Fähigkeiten und Fertigkeiten, EDV-Wissen, Markt-Know-how...),
- Methodenkompetenz (konzeptionelle Fähigkeiten, Problemlösefähigkeit, ganzheitliches Denkvermögen,...),
- Sozialkompetenz (Teamfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, Verantwortungsgefühl, Konsensfähigkeit,...) und
- Personaler Kompetenz (Leistungsbereitschaft, Flexibilität, Selbstreflexionsbereitschaft, Offenheit...)."⁹⁶

Angewandt auf die finanzielle Handlungskompetenz⁹⁷ bedeutet dies, dass die folgenden Kompetenzen zu vermitteln sind:

Sachkompetenz (Fachkompetenz)

Welches fachliche Wissen ist für einen Verbraucher insbesondere in armutsbedrohender Lage bei Finanzdienstleistungen erforderlich?

- Grundwissen über die Gliederung in die vier Bereiche der Finanzdienstleistungen und ihre soziale Funktion insbesondere den Kredit als Prototypen.
- (Anwendungs)Wissen, Kenntnisse, Fakten über konkrete Produkte im Finanzdienstleistungsbereich, die unmittelbar für die Betroffenen relevant sind (Konsumentenkreditformen, Girokonto, Überziehungskredit, private Altersvorsorge (Kapitallebensversicherung, Investmentsparen), Vorsorgesparen, Sozialversicherung, Massenversicherungen)
- (Anwendungs)Wissen, Kenntnisse, Fakten über Anbieter / Vermittler / Berater und deren Interessen, Möglichkeiten und Beschränkungen
- Kenntnis der Pflichten aus Finanzdienstleistungen sowie situationsbezogen effektiver Verbraucherrechte und ihren Durchsetzungsmöglichkeiten.

Methodenkompetenz

Wie gehe ich vor, um eine bestimmte Tätigkeit richtig auszuführen?

- Nachvollziehen grundlegender Rechenschritte wie Zeit und Zins, Risiko und Rendite, Liquidität

96 Bootz, I./ Hartmann, Th.: Kompetenzentwicklung statt Weiterbildung? Mehr als nur neue Begriffe. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung. IV/1997: <http://www.die-frankfurt.de/zeitschrift/497/index.htm>.

97 Vgl. hierzu auch Weitz, B. O.: Innovationspotenziale für die Gegenstandsbestimmung und Gestaltung ökonomischer Bildung. In: Kruber, K.-P. (Hg.): Konzeptionelle Ansätze ökonomischer Bildung. Bergisch-Gladbach 1997, S. 33;

- Gedruckte und elektronische Informationsquellen (von der Primärquelle über die Tagespresse bis hin zum Internet) für eigene Entscheidungen nutzen und auffinden
- Selbstbewusstsein und Sachlichkeit im Umgang mit Finanzdienstleistern
- Eingaben und Ausgaben im eigenen Haushalt erfassen
- Zusammenhänge zwischen Verarmung und Diskriminierungsproblemen im Markt erkennen
- Selektion und Reduktion von Informationsvielfalt als Basis für Entscheidungen
- Entscheidungsfähigkeit

Sozialkompetenz

Wie agiere ich im Rahmen meiner bestimmten Tätigkeit mit anderen?

- Wahrnehmung der eigenen Person als Verbraucher, Nachfrager und damit als Zentralpunkt von Wirtschaft mit entsprechendem Selbstbewusstsein
- Fähigkeit, seine eigenen Probleme als Teil eines gesamten Problemfeldes zu verstehen und sich diesbezüglich verständlich zu machen.
- Fähigkeit, Fehlverhalten zuzugestehen und daraus Schlüsse zu ziehen ohne "Schuld"bewusstsein
- „Nein“-Sagen können
- Solidarisches Gruppendenken

Personalkompetenz

Inwieweit lasse ich mich von vereinbarten Werten, Regeln, Überzeugungen bei der Ausübung meiner bestimmten Tätigkeit leiten?

- eigene Bedürfnisse erkennen, reflektieren und konkret formulieren können

3. Methodik: Lernen für konkretes Handeln

Nachdem Bildung im 20. Jahrhundert vom abstrakten Wert an sich, von der *l'art pour l'art*, in seinen sozioökonomischen Kontext zurückgeholt worden ist, kann auch finanzielle Allgemeinbildung für sich beanspruchen, Teil eines allumfassenden Bildungsprozesses zu sein. Trotz des geringen Wertes, den die Kulturwissenschaften dem Umgang mit Wirtschaft, Geld und Markt entgegenbrachten, ist finanzielle Bildung vollgültiger Teil eines Prozesses, in dem sich der Mensch in seinen menschlichen Bedürfnissen kulturell artikuliert. Er wird damit als Subjekt ernst genommen und ist nicht nur Reflex seiner materiellen Bedürfnisse oder gar eines Wirtschaftsmechanismus, in dem er arbeiten und konsumieren muss, damit das System erhalten bleibt. Das Subjekt, der von Armut bedrohte Verbraucher, soll sich im Prozess der Aneignung von Finanzdienstleistungen entfalten und dabei Bedrohungen abwehren und Chancen emanzipativ für das gesamte System wahrnehmen können. Der Mensch wird dabei nicht nur an sich, sondern sehr konkret zum Subjekt des Lernprozesses, indem die Bildung sich für ihn oder sie persönlich als nützlich erweisen muss.

Im Konzept des „subjektorientierten Lernens“ hat Holzkamp⁹⁸ hierzu den Begriff des „expansiven Lernens“ geprägt:

Beim expansiven Lernen bestehen die Lerngründe in einem subjektiven Interesse, einer sachlichen Notwendigkeit, die der/die Lernende sieht, sich einem noch nicht ausreichend erschlossenen Lerngegenstand zu nähern, diesen zu ergründen und sind somit motivationaler Art.

Das Interesse am zu Lernenden bzw. der Wunsch, sich dem Lerngegenstand mit dem Ziel der Erweiterung der eigenen Handlungsvoraussetzungen sowohl auf individueller als auch auf gesellschaftlicher Ebene zu nähern, stehen hier im Vordergrund in Abgrenzung zum defensiven Lernen, welches nicht durch den Wunsch nach Erhöhung der Handlungskompetenz, sondern durch die Abwendung möglicher oder tatsächlicher Nachteile begründet ist⁹⁹.

Das Konzept des handlungsorientierten Lernens¹⁰⁰, zu dem das expansive Lernen gehört, soll Unterrichtsformen ablösen, die den konkreten Handlungsbezug verdecken und anderes in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit der Schüler stellen wie z.B. „Lehrerzentrierten Unterricht“, „Verkopfter Unterricht“, „Buchschule“ o.ä.

Handlungsorientiertes Lernen ist Lernen, das darauf gerichtet ist, bei den Lernenden Handlungsfähigkeit zu erzeugen. Handlungsfähigkeit eines Individuums zeigt sich darin, dass es in den Lebenssituationen, die Handeln erfordern, tüchtig, selbstbestimmt und verantwortlich handeln kann.¹⁰¹

Lern- und Handlungsstruktur sollen sich entsprechen. Dies setzt in der Regel ein lösungsbedürftiges Problem als Lernansatz voraus. Es kann vom Lehrer extern vorgegeben als auch intern durch den Lernenden benannt werden. In beiden Fällen ist jedoch eine zumindest ansatzweise Identifikationsmöglichkeit mit dem Problem erforderlich.

Problemorientierung ist ein entscheidendes Merkmal handlungsorientierten Lernens und Grundlage finanzieller Bildung. Statt abstrakt theoretisch wird Wissen konkret am Beispiel und mit emotionaler Beteiligung vermittelt. Die Beispiele sollen aus dem Erfahrungsbereich der Lernenden stammen. „Nicht mehr das fachlich systematische Lernen – bezogen auf ein bestimmtes Thema – ist allein ausschlaggebend, sondern das problemorientierte Aufarbeiten einer Situation sowie das reflexive Vorwegnehmen

98 Holzkamp, K. Lernen: subjektwissenschaftliche Grundlegung - Studienausg. - Frankfurt am Main [u.a.]: Campus-Verl., 1995; dazu Funke, E. Subjektsein in der Schule?: eine pädagogische Auseinandersetzung mit dem Lernbegriff Klaus Holzkamps, 1. Aufl. - Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2000.

99 Man kann hierfür auch die Unterscheidung zwischen Sekundär- und Primärmotivation benutzen. In der schulischen Lernsituation werden Lernanforderungen motiviert durch das Streben nach guten oder zumindest für die Versetzung ausreichenden Noten, die Vermeidung von Ärger oder Strafen und aus Angst vor einer Blamage vor den Eltern, Lehrer/innen oder Mitschüler/innen akzeptiert. Das Lernen dient hier zur Bewältigung der Lernsituation, nicht aber zur Bewältigung der Lebenssituation. Anders ist in der Regel allerdings auch ein "Lernen auf Vorrat" nicht denkbar.

100 Zu den verschiedenen Konzepten vgl. Albers, H.-J.: Handlungsorientierung und ökonomische Bildung. In: Bundesfachgruppe für ökonomische Bildung/Albers, H.-J. (Hg.): Handlungsorientierung und ökonomische Bildung. Wirtschafts- und Berufspädagogische Schriften. Band 15. Bergisch-Gladbach: 1995. S. 7 ff.

101 Albers, H.-J.: Handlungsorientierung und ökonomische Bildung. In: Bundesfachgruppe für ökonomische Bildung/Albers, H.-J. (Hg.): Handlungsorientierung und ökonomische Bildung. Wirtschafts- und Berufspädagogische Schriften. Band 15. Bergisch-Gladbach: 1995. S. 713ff.

einer zukünftigen Situation. [...] Das Wissen wird überholt von der Kompetenz des Umgangs mit dem Wissen.¹⁰²

Die Angebote finanzieller Bildung sollen nicht die gesamte Fülle theoretisch vorstellbaren Stoffes abdecken, sondern auf konkrete Zielgruppen zugeschnitten sein. Entweder orientieren sie sich an tatsächlichen Problembereichen (vor allem bei Erwachsenen, denen die gesamte Palette der Finanzdienstleistungen zumindest theoretisch offen steht), die bestimmte Entscheidungen (bewusst oder unbewusst) mit sich bringen (Erwerb von Konsumgütern, Altersvorsorge, Überweisung),¹⁰³ oder es müssen angemessene Wege gefunden werden, wie solche Problembereiche simuliert oder für die Kinder von den Eltern etwa abgeleitet und damit "geliehen" werden können, wenn sie noch nicht eingetreten sind (vor allem im Schulunterricht).

Dies setzt erhebliche fachliche Kenntnisse der Pädagogen voraus. Da Kinder mit den Zentralelementen des Finanzdienstleistungsbereichs auf Grund rechtlichen Verbotes¹⁰⁴ nur ganz ausnahmsweise persönlich konfrontiert sein können¹⁰⁵, kann eine Kreditproblematik nur analog subjektbezogen gelernt werden.

(Handy-Vertrag) Jugendliche schließen Verträge über die Nutzung eines Handys ab. Soweit es um den Kauf des Handys geht, erhalten sie das Gut zumeist in Form des Handkaufs auch ohne elterliche Zustimmung (§110 BGB). Soweit sie einen zweijährigen Handyvertrag abschließen, wird die Zustimmung meist eingeholt. Da viele Jugendliche die Telefonkosten von ihrem Taschengeld bezahlen müssen, stellt sich ihnen die Alternative zwischen dem Kauf einer Prepaid Handkarte, bei der sie im Voraus für die Gebühren bezahlen müssen und auch noch das Handy zum vollen Preis erwerben, sowie auf der anderen Seite dem Abschluss eines zweijährigen Dauervertrages mit Vergünstigung beim Erwerbpreis des Handys. Es handelt sich hierbei um Kreditverhältnisse, deren Vor- und Nachteile nicht nur rechnerisch sondern auch psychologisch (Kontrolle über die Kosten beim Prepaid Handy) in Bezug auf den Cash Flow des Haushaltes erörtert werden können.

Werden solche Probleme im Gruppenzusammenhang erfahren, dann sind sämtliche Aktionen bereits real erfahrbare, wie z.B. eine Klassenkasse als Bankkonto im Namen des Lehrers.

(Klassenkasse als Bankkonto) Der Lehrer führt in Absprache mit einer Bank ein Girokonto mit Überziehungsmöglichkeit, auf den alle Beträge, die etwa für Klassenfahrten, zusätzliche Veranstaltungen etc. eingezahlt werden. Dieses Konto wird auf dem Schulcomputer elektronisch etwa mit Hilfe eines der Kontoführungsprogramme (Quicken oder MS-Money) geführt. Zunächst kann dort die Klassenkasse kollektiv verwaltet werden. Ver-

-
- 102 Nacke, B.; Dohmen, G. (Hg.): *Lebenslanges Lernen. Erfahrungen und Anregungen aus Wissenschaft und Praxis. Ergebnisse aus einer Fachtagung vom 13. bis 15. Dezember 1995 in Bensberg.* Bonn: 1996. S. 9.
- 103 In diese Richtung argumentiert auch die Woodstock-Studie über amerikanische Financial-Literacy-Programme Jacob, K.; Hudson, Sh.; Bush, M.: *Tools for Survival. An Analysis of Financial Literacy Programs For Lower-Income Families.* Dearborn/Chicago: 2000, S. iii: "Few people seek financial knowledge in absence of a specific goal that motivates such learning. Suitable goals range from saving for holiday expenses to saving for a downpayment for a home."
- 104 §1822 Ziff. 8. und 10. BGB lässt eine Kreditaufnahme ebenso wie eine Bürgschaft nicht einmal mit Zustimmung der Eltern zu, da hierzu eine vormundschaftsgerichtliche Genehmigung eingeholt werden muss.
- 105 Einige Banken erlauben Jugendlichen auch ohne vormundschaftsrechtliche Genehmigung die Kontoüberziehung und vertrauen darauf, dass diese trotz fehlender rechtlicher Verpflichtung die Schuld begleichen oder aber sie mit 18 rückwirkend genehmigen. In der Regel sind aber Jugendkonten ohne Überziehungskredite.

kaufsfaktionen zur Aufbesserung der Klassenkasse führen zu einem für jeden sichtbaren Ausweis des Kontostandes und der Kontobewegungen. Damit kann auch Kredit aufgenommen werden, wenn dafür zukünftige Einnahmen erkennbar sind. Das Spendensammeln etwa für ein Entwicklungsprojekt durch einen Bazar für die Eltern wird dadurch ebenso transparent und rational.

Ist die kollektive Phase abgeschlossen, so können in dem Simulationsprogramm auch Unterkonten für einzelne Schüler in Absprache mit den Eltern (Verfügungsrecht je nach Zustimmung der Eltern) eröffnet werden. Dabei ist es sogar denkbar, wie in einem Schulversuch in Brooklyn, dass die Schüler Kredite aus der Klassenkasse erhalten und zwar durch das Management einer anderen Schülerin. Hier können alle Kreditvergabekriterien (Kreditgeschichte, Perspektive der Rückzahlung, produktive Investition, Zinssatz) hautnah erlernt und erprobt werden.

Problemorientierung kann aber auch Problemantizipation oder Problemleihe bedeuten.

Typischerweise interessieren sich Personen unmittelbar vor Entscheidungen für die Grundlagen der Entscheidung. Je wichtiger eine Entscheidung für das Leben einer Person ist, desto früher wird seine Bedeutung antizipiert und in Lernmotivation übertragen. So beginnt mit dem Führerschein das Interesse am Auto und damit auch dessen Finanzierung schon recht früh. Für die Hausfinanzierung interessieren sich Ehepaare schon nach der Hochzeit, die private Altersvorsorge wird spätestens dann wichtig, wenn die Kinder das Haus verlassen.

Bei der Problemleihe geht es um die Identifikation mit Problemen Dritter. Die Anknüpfung an solche Probleme der Eltern, über die zu Hause aller Wahrscheinlichkeit nach gesprochen wird, ist hierfür ebenso eine Möglichkeit, wie die Besprechung eines großen Anlagebetrugsfalls, der durch die Presse ging. Hier hilft die Sensation bei der Lernmotivation. Viele Schulen haben auch altruistische Projekte, die mit Armut zusammenhängen. Die Schüler können sich häufig emotional mit den Problemen dieser Zielgruppen identifizieren. Von daher bietet es sich an, dann auch deren Probleme etwa prozeduraler Armut zu besprechen. Die Kreditverhältnisse eines bestimmten Entwicklungslandes können durchaus so einfach dargestellt werden, dass Jugendliche daran die Struktur von Finanzdienstleistungen erlernen und z.B. verstehen, warum ein einfacher Schuldenerlass keine Lösung des Problems darstellt.

(Bazar für Peru) Ein Gymnasium macht seit Jahren mit Hilfe eines peruanischen Lehrers einen Schulbazar, dessen Erlös einer Partnergemeinde in Peru zukommen soll. Dabei kommen jährlich immerhin zwischen Euro 6.000 und Euro 7.000 zusammen. Eine genaue Kontrolle der Gelderverwendung in Peru ist schwierig. Insbesondere brannte das damit erbaute Schulhaus ab und muss neu errichtet werden. Die peruanischen Partner machen zudem deutlich, dass das Geld am besten persönlich überbracht werden soll, da man den Banken vor Ort nicht trauen könne. Entsprechend reist eine Delegation von Lehrern (auf eigene Kosten) mit. Das Angebot eines Vaters an die Schule, an Hand dieses Beispiels Probleme des Zahlungsverkehrs und der Entwicklungshilfe als Projekt durchzunehmen und zu gestalten und ein Bürgerschaftsmodell der Schweizer Organisation RAFAD (Das Geld bleibt bei einer renommierten deutschen Bank, die darauf Kreditgarantien ausstellt, mit der in Peru dann durch die Partner Geld aufgenommen und gebaut wird) zu probieren, wird nicht angenommen. Da der Bazar ein wichtiges und wesentliches Schulereignis ist, die Finanzdienstleistungen bei diesem Ereignis jedoch in verlustreicher, vorsintflutlicher Weise durch die Lehrer benutzt werden, handelt es sich um ein Negativ-Beispiel für finanzielle Allgemeinbildung. Die Chancen wurden und werden vertan.

Gudjons benennt neben der Problemorientierung noch das selbstgesteuerte Lernen als weiteres unabdingbares Kriterium handlungsorientierten Lernens. Hierbei geht es

um „die Verwirklichung von Selbstbestimmung, Selbstständigkeit in der Umweltauseinandersetzung, Kritikfähigkeit, aber auch um Kreativität, undogmatisches Denken, Kommunikationsfähigkeit und Selbstvertrauen, - kurz um die Fähigkeit, sein Lernen und Handeln selbstständig zu steuern.“¹⁰⁶ Dieses Konzept steht zumindest in der Schule in Gefahr, externe Anforderungen an Problembewältigungen so weit zu banalisieren, dass ihre Erarbeitung ohne Mühe möglich ist.

„Konzeptionelle Äußerungen dieser Art bilden die Legitimation für einen Unterricht, in dem Action, Spaß und Unterhaltung vorherrschen, und die Frage nach den Lernzielen und speziell nach den Lerninhalten als unangebracht abgewiesen werden. Ein selbstgesteuerter, von den Schülerinteressen bestimmter Unterricht stellt aber weder sicher, dass notwendige Inhalte gelernt, noch dass die angestrebten Verhaltensweisen (...) erworben werden.“¹⁰⁷

Selbststeuerung und hohe Anforderungen sind jedoch kein Gegensatz. Auch schwierige Lernsituationen mit hohem Fleißaufwand werden akzeptiert, wenn sie problemadäquat erscheinen.

(Kontonachrechnung) Einem Kleinunternehmer, dem die Kredite gekündigt wurden, wurde suggeriert, dass die Bank seine Konten nicht korrekt abgerechnet hätte. Er übertrug daher die Kontoauszüge verschiedener Konten in ein Computerformular, um die vielen Zahlen nachrechnen zu lassen. Das Unverständnis bei Kontoabrechnungen, die ja immer systematisch errechnet sind und daher auch nur nach systemischen Fehlern hin untersucht werden brauchen, war ihm nicht deutlich geworden. Der gleichwohl aus Unverständnis betriebene Aufwand, den man hätte einsparen können, dass bei selbst gewählten Beschwerdewegen kein Aufwand zu hoch erscheint.

Die vorstehenden Beispiele machen aber auch die Gefahren selbstbestimmten Lernens deutlich. Da der Lernende weitgehend selbst bestimmt, ob, was, wann, wie und woraufhin er lernt, braucht er Strategien und Fertigkeiten (Schlüsselqualifikationen), um einen sinnvollen Einsatz seiner Kapazitäten zu erreichen. Sie müssen entweder zunächst vermittelt werden (eine vorherige Beratung etwa über bankübliche Kontoführung hätte den Aufwand auf das Erfassen der verwendeten Zinssätze und Verrechnungstermine reduziert), oder ergeben sich durch eine entsprechende Gestaltung von Lernumfeldern von selbst.¹⁰⁸

Bei den Konzepten des selbstgesteuerten Lernens außerhalb eines handlungsorientierten Lernarrangements, wo nur Wissensangebote bereitgestellt werden, können interaktive Verhaltensänderungen nicht mehr erreicht werden. Erreicht wird nur derjenige, der selbst lernt und nicht sein Partner. Erst in dem das Gegenüber durch den Lehrer simuliert wird, schafft man die Möglichkeit, Wissen und soziale Kompetenz zugleich zu vermitteln.

106 Gudjons, H.: Handlungsorientiertes Lehren und Lernen – Schüleraktivierung, Selbsttätigkeit, Projektarbeit. Bad Heilbrunn/Obb: 1992. S. 24.

107 Kahsnitz, D.: Handlungsorientierter Unterricht – Lernen oder action? In: In: Bundesfachgruppe für ökonomische Bildung/Albers, H.-J. (Hg.): Handlungsorientierung und ökonomische Bildung. Wirtschafts- und Berufspädagogische Schriften. Band 15. Bergisch-Gladbach: 1995. S. 57.

108 Vgl. zum selbstgesteuerten Lernen Friedrich, H. F.: Fertigkeiten und Umgebungen für selbstgesteuertes Lernen. In: Nacke, B.; Dohmen, G. (Hg.): Lebenslanges Lernen. Erfahrungen und Anregungen aus Wissenschaft und Praxis. Ergebnisse aus einer Fachtagung vom 13. bis 15. Dezember 1995 in Bensberg. Bonn: 1996. S. 42-58.

(Kontradiktorisches Lernen) In Gruppenschulungen für Überschuldete wurden nur die Kreditnehmer, die Probleme mit derselben Bank hatten, eingeladen. Nachdem den Betroffenen durch den Vortragenden, der vorher die Akten bearbeitet hatte, an Hand der Problemgruppen klar wurde, dass sie nicht alle individuell betroffen seien, schlug die Erleichterung durch Entlastung von Schuldgefühlen in emotionale Ablehnung um. In dieser Situation übernahm der Vortragende dann aber die Argumentation der Bankseite so lange, bis die Betroffenen wieder verunsichert waren. Nach Abschluss dieses Prozesses wurde dann aufgeklärt, warum man auch gegenüber diesen Argumenten noch selbstbewusst auftreten kann und wie es kam, dass keine der Anwesenden standhielt und wie man dies im direkten Kontakt verhindern könne. Diese Methode eignet sich auch für den Unterricht.

Da bei der finanziellen Allgemeinbildung durch den Prozess der Bildung eine Rückwirkung auf den zugrunde liegenden Sachbereich stattfinden soll, muss selbst gesteuertes Lernen hier immer im Rahmen handlungsorientierten Lernens erfolgen. Nur handlungsorientierte Methoden bieten die Möglichkeit, Lerngruppen zu bilden, in denen das problemorientierte Diskutieren und Argumentieren in der Gruppe eine wichtige Wissensnutzungs- und Reflexionsstrategie ist.¹⁰⁹

Finanzielle Allgemeinbildung hängt auch eng mit dem Postulat des lebenslangen Lernens zusammen, das 1996 auch Motto eines Europäischen Jahres war.¹¹⁰ In der modernen Welt schnellen technischen und gesellschaftlichen Wandels soll der Prozess des Lernens nicht mit dem Ende von Berufsausbildung oder Studium abgeschlossen sein. Folglich ist es nötig, ein Leben lang neu zu lernen, dazu zu lernen oder umzulernen.

Die Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit (OECD) fordert dazu eine Verbindung informellen und formalen Lernens, eine breitere Kompetenzentwicklung durch lebenslanges Lernen und die Schaffung einer Lerngesellschaft. In einer konzertierten Aktion Lebenslanges Lernen sollen diese Ziele von den Ländern angegangen werden.¹¹¹

Lebenslanges Lernen baut auf dem natürlichen Lernen im Lebensalltag auf. Gefordert ist nicht lifelong education, sondern lifelong learning. Es soll schon aus Kostengründen möglichst wenig institutionalisiert vermittelt werden. Der Lehrer als Vorwund passt auch schlechter in die Erwachsenenbildung.

Möglichst vielfältige Lerngelegenheiten (Bildungsinstitutionen, gesellschaftliche Einrichtungen, Gruppen, Gemeinschaften, Vereine) sind einzubeziehen, um den fehlenden institutionalisierten Freiraum zum Lernen, wie ihn noch die Schule erzwingt, zu ersetzen. Stimuli statt Pflicht sollen zu einem ständigen Lernen anregen. Lebenslanges Lernen ist selbst gesteuertes Lernen, da die Lernenden aus den Lernmöglichkeiten nach ihren Bedürfnissen auswählen. Die neuen elektronischen Medien erleichtern hier die Angebote. Unklar ist allerdings, wie sie sinnvoll eingebaut werden. Die Erfahrung in der finanziellen Allgemeinbildung bisher hat gezeigt, dass die Betroffenen durch solche

109 Vgl. Friedrich, H. F.: Fertigkeiten und Umgebungen für selbstgesteuertes Lernen. In: Nacke, B.; Dohmen, G. (Hg.): Lebenslanges Lernen. Erfahrungen und Anregungen aus Wissenschaft und Praxis. Ergebnisse aus einer Fachtagung vom 13. bis 15. Dezember 1995 in Bensberg. Bonn: 1996. S. 48

110 Vgl. Nacke, B.; Dohmen, G. (Hg.): Lebenslanges Lernen. Erfahrungen und Anregungen aus Wissenschaft und Praxis. Ergebnisse aus einer Fachtagung vom 13. bis 15. Dezember 1995 in Bensberg, Bonn: 1996.

111 Vgl. Nacke, B.; Dohmen, G. (Hg.): Lebenslanges Lernen. Erfahrungen und Anregungen aus Wissenschaft und Praxis. Ergebnisse aus einer Fachtagung vom 13.-15. Dezember 1995 in Bensberg, Bonn: 1996, S. 11 (Einführung).

Medien unmittelbar nicht erreichbar sind. Sie mögen zwar Preise und Adressen abfragen, wenn dies ihren unmittelbaren Entscheidungsprozess rationalisiert. Für transferierbares Wissen sind jedoch persönliche Intermediäre erforderlich, die ein institutionalisiertes Interesse an der Einbringung dieses Wissens bei den Betroffenen haben.

4. Lernmodelle: Lernen an Problemen

Die pädagogische Umsetzung von Lernzielen und Methoden erfolgt in Anordnungen des Lernprozesses, die beliebig erweiterbar versuchen, die Vorgaben in Bezug auf die spezifische Lernsituation organisatorisch umzusetzen.

a. Modelle handlungsorientierten Lernens

Es gibt eine Vielzahl von Techniken, die sich für handlungsorientiertes Lernen im Rahmen finanzieller Bildung eignen und einen partizipativen Ansatz des Lernens verfolgen und teilweise auch kreative Ideenfindung begünstigen. Fallstudie, Plan- oder Simulationsspiel und Projekte sind gut erprobte Konzepte. Weitere vor allem theoretisch entwickelte Formen sind die Leittextmethode, die Systemanalyse, die Szenariotechnik und die für finanzielle Allgemeinbildung besonders interessante Zukunftswerkstatt, die wir nachfolgend noch eingehender beschreiben wollen.¹¹² Ferner werden in der Literatur Formen genannt, die auch kombiniert einsetzbar sind wie Diskussionsforum, Brainstorming, Erkundung oder Expertenhearing, Szenario, Wissensspiel¹¹³, Konferenzspiel, Rollenspiel und Regelspiel.¹¹⁴

Fallstudie: dient dem Analysieren eines komplexen Problemfalls aus der Praxis des Umgangs mit Finanzdienstleistungen, wobei auf der Grundlage der Analyseergebnisse wirklichkeitsnahe Entscheidungen zu treffen sind.

Rollenspiel: gehört zur Gruppe der Simulationsspiele und dient der Auseinandersetzung mit Konfliktfeldern der privaten Finanzen und des Umgangs mit Finanzdienstleistungen sowie zur Vermittlung von Einsichten in Konfliktsituationen.

Planspiel: dient dazu, komplexe und schwer zugängliche Zusammenhänge und Prozesse des Finanzdienstleistungsbereiches überschaubar zu präsentieren, indem historische, gegenwärtige oder zukünftige Problemsituationen in inhaltlich reduzierter und zeitlich gafferter Form in einem Modell wiedergegeben werden.

Erkundung: dient der sinnlich anschaulichen Begegnung mit der realen Lebenswelt (in diesem Falle vor allem mit Anbietern von Finanzdienstleistungen, (Verbraucher-) Beratungsangeboten u.ä. Sie kann im Rahmen eines Bildungsangebots durchgeführt werden, um etwas zu erfassen anzuschauen, zu überprüfen oder um mit jemandem ins

112 Vgl. Kaiser, F.-J.; Kaminski, H.: *Methodik des Ökonomie-Unterrichts. Grundlagen eines handlungsorientierten Lernkonzepts mit Beispielen*. Bad Heilbrunn: 1994. S.6f.

113 Planspiele sind das Kernelement einer britischen Bildungsinitiative im finanziellen Bereich: Das Programm „Face 2 Face With Finance“ der National Westminster Bank, das sich an Schulen und Colleges richtet, hat zehn Module, die überwiegend Planspiele oder Simulationen sind. Es werden darüber hinaus wahlweise Praktika in Unternehmen einbezogen.

114 Steinmann, B.: *Das Konzept „Qualifizierung für Lebenssituationen“ im Rahmen der ökonomischen Bildung heute*. In: Kruber, K.-P. (Hg.): *Konzeptionelle Ansätze ökonomischer Bildung*. Bergisch-Gladbach: 1997. S. 13f. (v.a. Schaubild, S. 14).

Gespräch zu kommen. Sie ermöglicht eine Kontrolle theoretisch erarbeiteter Annahmen in der Praxis.

Expertengespräch: ist eine Form der sozialen Kontaktaufnahme, der Mitteilung, der Meinungsäußerung und der Problemerkörterung mit einer Expertin oder einem Experten über einen bestimmten im Rahmen des Lernprozesses relevanten Gegenstand mit dem Ziel, Einsichten und Erfahrungen aus „erster Hand“ zu bekommen.

Szenario: dient der Analyse von Tendenzen beispielsweise im Bereich der privaten Finanzen in Zusammenhang mit Entwicklungen des Angebots an Finanzdienstleistungen und der Erarbeitung von Möglichkeiten zu deren Beeinflussung. Es werden folgende drei Grundtypen von Szenarien empfohlen, um damit alle prinzipiell möglichen und wahrscheinlichen Szenarien charakterisieren zu können: ein positives Extremszenario – kennzeichnet die bestmögliche Zukunftsentwicklung; ein negatives Extremszenario – kennzeichnet den schlechtestmöglichen Entwicklungsverlauf; ein Trend-Szenario – beschreibt die Fortschreibung der heutigen Situation in die Zukunft.

Projekt: bezogen auf den Einsatz in der Schule (z.B. im Rahmen von Projektwochen oder als „freiwilliges Projekt“). Schüler erarbeiten ein gemeinsames Projektthema, planen den Projektablauf, bestimmen die Handlungen, Tätigkeiten und den Arbeitsablauf. Es erfolgt die Informationsbeschaffung und eigenständige Auseinandersetzung mit dem Projektgegenstand. Projektergebnisse werden erarbeitet und anschließend der Öffentlichkeit sowie Eltern und Anbietern von Finanzdienstleistungen vorgestellt. Ein kritisches Rückbesinnen auf den Projektverlauf und das Projektergebnis schließt das Projekt ab.¹¹⁵

b. Die Zukunftswerkstatt

In der aktuellen Diskussion um handlungsorientiertes Lernen wird in methodisch-didaktischen Empfehlungen zur ökonomischen Bildung sowie in Lehr- und Rahmenplänen ökonomisch orientierter Unterrichtsfächer ebenso wie in Bildungsveranstaltungen aus der Schuldnerberatung das Lernmodell der von Robert Jungk entwickelten "Zukunftswerkstatt" als geeignete Form ökonomischer Bildung und damit auch der finanziellen Allgemeinbildung angeführt.

Kennzeichnend für das Modell der Zukunftswerkstatt ist die Verzahnung intuitiv-emotionaler und rational-analytischer Arbeitsweisen, d.h. Wissensvermittlung wird mit kreativer Ideenfindung und Zukunftsgestaltung verknüpft. Über die kreative Anwendung von Wissen kann Entscheidungs- und Handlungskompetenz erworben werden.

Das Modell der Zukunftswerkstatt wurde zunächst überwiegend in der beruflichen und politischen Erwachsenenbildung verwendet. Es bietet sich aber insbesondere für den schulischen Einsatz bei höheren Jahrgängen an, da es Problemantizipationen zum Gegenstand hat. Dadurch, dass es sich von starren Unterrichtsverfahren abhebt, findet es bei Schülern hohe Akzeptanz.

Das Modell der Zukunftswerkstatt hat einen Gruppenleiter oder Lehrer als Moderator. Es dauert mindestens einen halben Tag (Kurzwerkstatt), sollte jedoch besser über ein Wochenende oder mehrere Tage laufen. Es durchläuft eine Orientierungs- und eine

115 Vgl. insges. die Beschreibung handlungsorientierter Methoden in: Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt: Vorläufige Rahmenrichtlinien Wirtschaftslehre Gymnasium. Wahlpflichtkurs Schuljahrgänge 9-10. Grundkurs Schuljahrgänge 11-13. Magdeburg 2000. S. 15 ff.

Nachbereitungsphase, die außerhalb der eigentlichen Werkstatt liegen und für die kein persönliches Zusammentreffen notwendig ist, in drei Phasen ab:¹¹⁶

Phase 1: Kritik/Bestandsaufnahme: Das gegebene Thema wird – auch mit medialer Unterstützung – vorgestellt. Dies ist die Phase, in welcher der Moderator die größte Menge an Information vermitteln kann. An dieser Stelle sollen die Teilnehmer der Zukunftswerkstatt auch schon aus ihrer eigenen Erfahrungswelt Kenntnisse einbringen und vor allem Kritik an der vorgestellten Ist-Situation üben.

("Kehr aus") Ausschnitte aus dem kabarettistischen Versicherungsfilm "Kehr aus" mit Gerhard Polt könnten gezeigt werden, in denen ein Versicherungsvertreter einem Kunden alle möglichen Versicherungen als notwendig darlegt, die er dann ziehharmonikaartig aufgereiht unterschreibt. Dabei werden durchaus reale Bedürfnisse des Kunden angesprochen. Karikiert wird das Ganze an der Stelle, wo auch noch eine Feuerversicherung für das Haus abgeschlossen wird, obwohl der Kunde kein Haus hat. Hier ist der Wunsch nach einem Haus bereits das Überzeugungsmittel. Der Leiter könnte an dieser Stelle z.B. das Bedürfnis nach Altersvorsorge erläutern. Gleichzeitig muss dann an Hand der Situation des Kunden, der später zahlungsunfähig wird, deutlich werden, dass Liquidität für die Zukunft erforderlich ist. Anbieterbezogen könnten dann Zahlen über den Verlust bei vorzeitiger Kündigung gegeben werden ("Rückkaufswert") und dass diese Verluste sozial einseitig anfallen. Es wird über die versteckte Abschlussprovision informiert, die diese Rückkaufswerte bewirkt. Es kann dann auf die verschiedenen Arten der Vorsorge eingegangen werden, vor allem auch auf die Arten, die sich nicht in Geld darstellen (Kinder, Bildung, Gesundheit).

Phase 2: Utopie/Phantasie: Hier sind die Teilnehmer aufgefordert, Zukunftsvisionen zu entwerfen. Es geht dabei im Gegenstandsbereich um die Entwicklung einer idealen Zukunft, nicht um eine realisierbare Zukunft. Hier wird das vorhandene oder neu erworbene Wissen kreativ angewendet. Meist wird diese Phase in Gruppenarbeit realisiert und oft kommen auch kreative Techniken für die Vorstellung der Ergebnisse zum Einsatz wie insbesondere künstlerische Formen.

Die Veranstaltungsteilnehmer können nun diskutieren, welche Altersvorsorge ideal wäre. Weiter sollten sie ein ideales Modell einer Kapitallebensversicherung schaffen, das keine Umverteilung von Arm auf Reich zulässt und gleichwohl altersvorsorgetauglich bleibt.

Phase 3: Verwirklichung/Praxis: Die in der Utopie-Phase gewonnenen Zukunftsvisionen werden auf die Gegenwart angewendet, um so zu realisierbaren Perspektiven der Veränderung des zugrunde liegenden Sachbereichs zu kommen. Die eher künstlerischen (Kreativität und Phantasie erst anregenden) Formen weichen in dieser Phase wiederum der sachlichen Darstellung. Ziel ist es, konkrete Einzelschritte zu entwickeln, die Bausteine zur Umsetzung von Veränderung sind. Je nach Ausrichtung und Teilnehmerschaft der Werkstatt kann dies im wesentlichen ein verändertes Verhalten im Privaten bedeuten oder eine Änderung des diskutierten Sachbereichs bewirken. Konkrete Umsetzungen können natürlich erst nach einer Werkstatt erfolgen. Es gibt auch Werkstattformen mit regelmäßigen Nachtreffen der Teilnehmer, in welchen die Umsetzungsergebnisse diskutiert werden sollen.

116 Zu den einzelnen Phasen vgl. Burow, O.A.: Lernen für die Zukunft. Eine Einführung. In: Burow, O.A.; Neumann-Schönwetter, M. (Hg.): Zukunftswerkstatt in Schule und Unterricht. Hamburg: 1995, S. 14ff. Vgl. auch Stiftung Verbraucherinstitut (Hg.): Schuldenprävention. Eine Zukunftswerkstatt. Materialien für den handlungsorientierten Unterricht. Berlin: 1997. S. 8f. Hier werden die Phasen so benannt: Orientierungsphase, Problematisierungsphase, Phantasiephase, Umsetzungsphase, Nachbereitungsphase.

Der Leiter bringt einerseits generelle Modelle ein, die das Problem zu lösen versprechen (volle Rückrechnung der Versicherung, Laufzeitverteilung der Abschlussprovision in der "Riester"-Rente). Andererseits werden alternative Produkte besprochen, die die Nachteile nicht haben und die man mit einer Risikoversicherung koppeln könnte. Abschließend könnte diskutiert werden, unter welchen Bedingungen solche Lösungen realisiert werden.

Die Zukunftswerkstatt stellt damit eine Bildungsmöglichkeit dar, bei welcher die eigentliche Wissensvermittlung hinter innovative und kreative Nutzung von Wissen zurücktritt. Damit eignet sie sich in besonderem Maße für die Realisierung eines der wichtigsten Ziele finanzieller Bildung: die Rückwirkung auf die Ausgangssituation, über die Kenntnisse vermittelt werden.

Die Zukunftswerkstatt ist dagegen weniger geeignet, das Wissen zu vermitteln, mit welchem Konsumenten effizienter, aber affirmativ die Möglichkeiten der Finanzdienstleistungen nutzen. Vielmehr steht hier das kritisierende und verändernde Moment im Vordergrund, was durch Verknüpfung von Realität und Utopie erreicht wird.

Die Verzahnung intuitiv-emotionaler und rational-analytischer Arbeitsweisen erfolgt vor allem in der zweiten Phantasie-Phase und in der dritten Umsetzungsphase. Die entwickelten Utopien sollen in der Umsetzungsphase auf die Wirklichkeit bezogen werden, damit verwirklichtbare Projekte entwickelt werden können. Damit bleibt auch für die Verwirklichungs-/Praxis-Phase der emotionale Zugang aktuell, der allerdings sogar bereits durch die Herausforderung zu Kritik bei der Bestandsaufnahme angeregt wird.

Das Modell lässt sich, wie ein Projekt einer Schuldnerberatung in Kooperation mit einer Konsumentenkreditbank gezeigt hat, aber auch umgekehrt, nämlich affirmativ einsetzen. Indem man das Unwissen und die Fehlvorstellungen der Schüler über Geld selber zum eigentlichen Problem in der Darstellung der ersten Phase macht, dann mit einem Besuch bei der Bank Aufklärung allein durch diese selber verschafft, und ihr die alleinige Kompetenz zuweist und daraus dann Verbesserungsmöglichkeiten entwickelt, wird das Erlernete in der dritten Phase in eigene selbstreferentielle Verhaltensänderungen umgesetzt. Dadurch wird die Zukunftswerkstatt zu einem Anpassungsinstrument mit besonders überzeugenden Mechanismen der Affirmation. Die Jungendlichen "sehen ein", wie Finanzdienstleistungen funktionieren. Ihr eigenes Wissen und ihre eigenen Vorstellungen werden zum Laienwissen, dem der Fachmanneffekt gegenübersteht. Das kreative Potenzial des Alltagsbewusstseins blieb in diesem Versuch auch dann ungeutzt, als ein Schüler vermerkte, dass Geld schmutzig sei.

Es hängt somit alles davon ab, wie umfassend die Ausgangssituation dargestellt und einbezogen wird. Wird sie selektiv dargestellt, so werden dadurch Fantasie und Lösungen entsprechend gelenkt. Die Darstellung der Ausgangssituation muss daher der wissenschaftlichen Kritik von Bereichsfachleuten unterworfen werden, soll nicht der bereits mehrfach beschriebene Fehleffekt finanzieller Bildung eintreten, wonach die Probleme des Systems allein durch Verhaltensänderung der Nutzer zu lösen seien.

Zweifel werden allerdings bei der Erwachsenenbildung angemeldet, obwohl es einmal in der Friedensbewegung für Erwachsenengruppen entwickelt wurde. Auch in der Lehrerfortbildung ist das Konzept häufiger erfolgreich eingesetzt worden. In unteren sozialen Gruppen ist das kindlich spielerische Element u.U. aber schwerer vermittelbar.¹¹⁷ Im Bereich der finanziellen Allgemeinbildung könnte es aber hier einen umgekehrten

¹¹⁷ Vgl. hierzu „Vorwort“ aus Burow, O.-A.; Neumann-Schönwetter, M. (Hg.): Zukunftswerkstatt in Schule und Unterricht. Hamburg: 1995.

Effekt geben: die "Schwere" des Themas verträgt durchaus die Auflockerung durch künstlerische Alltagsfantasie.

(Volkswisheit) Historisch ist finanzielle Bildung auch immer über eher skurrile Alltagsgeschichten transportiert worden. So wird mit der Volkswisheit, wonach "der Teufel immer auf die größten Haufen sch..." das Prinzip prozeduraler Armut und der Kapitalvermehrung angesprochen, im biblischen Gleichnis von den „anvertrauten Pfunden“ wird mit dem Verbrauch die unproduktive, mit dem Vergraben die neutrale und mit der Vermehrung die produktive Anlage deutlich gemacht. Das Märchen von "Hans im Glück" bringt nahe, wie man im Tauschprozess durch fortwährenden Tausch (wie es z.B. Kettenumschulungen mit verheerender Wirkung für die Schuldenhöhe haben) alles verlieren kann.

Die Herkunft des Modells aus ökologisch-sozial motivierten Fragestellungen prädestiniert es auch für die Nutzung bei Diskussionen im Finanzsystem. Hier behindert die Eigenständigkeit des Denkens und damit die Entwicklung von sozialer Kompetenz noch weit mehr die scheinbare Sachgesetzlichkeit des Geldes. Die wiederkehrenden, jede Fantasie behindernden Argumente, dass man Verträge halten, anvertrautes Geld zurückgezahlt werden müsse, Zeit Geld sei und Schulden Schuld, können an sich nur durch eine geldtheoretische Betrachtung aufgelockert werden, wonach Geld nur Ausdruck von Wert nicht aber selber Wert ist. Dies erfordert auf Grund der Tatsache, dass Geld selber eine Abstraktion ist, auch entsprechend hohes Abstraktionsvermögen der zu Bildenden. Über die Fantasie lässt sich aber auch die geldlose Gesellschaft rekonstruieren, in der es dann keine Schulden und keine wundersame Kapitalvermehrung aus dem Geld mehr gibt. Allein die Chance, dies zu denken, befreit von der Last des Undenkbaren.

c. Die Methode der einfachen Heuristiken

Heuristiken sind einfache Daumenregeln, die es ermöglichen, Entscheidungen schnell, vor allem in unsicheren Situationen zu treffen, wenn die benötigten Informationen nicht zur Stelle sind oder die Fähigkeit zur rationalen Verarbeitung der Informationen nicht vorhanden ist. Mit ihnen arbeitet jeder Mensch im Alltagsleben, ohne sich dessen bewusst zu sein.¹¹⁸

Die Methode der einfachen Heuristiken dient der Reduktion von information overload, wie sie vor allem die Werbewirkungsforschung beschäftigt. Menschen sind meist nur in der Lage einen kleinen Bruchteil der Ihnen zur Verfügung stehenden Information aufzunehmen. Das Zuviel an Information wird herausgefiltert. Dadurch besteht die Gefahr, dass auch sehr wichtige Mitteilungen auf diese Weise ihren Empfänger nicht erreichen. Auch die Qualität einer Entscheidung kann sich durch information overload verschlechtern, wenn das kognitive System überfordert wird. In der Umgangssprache heißt dies: Man sieht den Wald vor lauter Bäumen nicht.

Das Modell der einfachen Heuristiken sagt aus, dass Menschen in Entscheidungssituationen in aller Regel nur sehr wenig kognitive Information zu verarbeiten vermögen, dies aber mit großer Effizienz tun. Daher soll finanzielle Bildung nicht mit Inhalten überfrachtet und stattdessen Handlungskompetenz in den Vordergrund gestellt werden. In der reflexiven Bildungssituation kann im Dialog auch nach und nach Wissen vermittelt werden, so dass nicht bereits von Anfang an zu viel Information die Informationsverarbeitung belastet. Auch im Schulunterricht sind Überlastungsphänomene be-

118 Definition aus <http://www.vikom.at/vikom/new/ppt/alder2/sld041.htm> (Wissensmanagement).

kannt. Es ist eine Aufgabe geeigneter didaktischer Ansätze, einen information overload zu vermeiden. Andererseits hat diese Didaktik dort Grenzen, wo der Stoffumfang in einer Lerneinheit zu groß wird.

Anders als die meisten Modelle zur Entscheidungsfindung geht das Modell der einfachen heuristischen Entscheidungen davon aus, dass gerade ein begrenztes Wissen dazu dienen kann, sinnvolle Entscheidungen zu treffen. Ausgangspunkt ist die Frage, wie bei begrenztem Wissen, begrenzter Zeit und Unsicherheit dennoch sinnvolle, rationale Entscheidungen getroffen werden können.

Das Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (Berlin) hat diese Methodik in ein Modell umgesetzt und erprobt.¹¹⁹ Danach kann eine einfache Rekognitions-Heuristik im Bereich der Geldanlage eine sinnvolle Entscheidungsregel darstellen. So kann es z.B. für einen Konsumenten sinnvoll sein, das Produkt zu wählen, von dem er schon einmal gehört hat.

Die Botschaften der Finanzdienstleister sind voll von solchen heuristischen Regeln. Sie dienen zumeist der Werbung und dem Absatz. Einige der Volksweisheiten über Finanzdienstleistungen haben wir bereits zitiert. Andere sind etwa: „Sparsamkeit lohnt sich immer“, „Zeit ist Geld“, „Kredit erfüllt die Wünsche von Morgen schon heute“, „geliehenes Geld muss man zurückzahlen“, „wer Schulden hat, ist zumeist selber Schuld“, „Geld vermehrt sich selbsttätig“, „wer bürgt wird erwürgt“, „schau frau wem“ etc.

Das Problem dieser Heuristik besteht darin, dass sie teilweise aus anderen Wirtschaftsepochen übernommen auf die heutige Kreditgesellschaft nicht mehr passen und daher falsche Vorstellungen aufrechterhalten. Teilweise lassen sie sich nicht mehr einer bestimmten Situation zuordnen und geraten in Gefahr auf veränderte Realitäten angewandt zu werden.

Wenn die Heuristik gerade im Bereich des Geldes mit seinen immanenten Abstraktionen und damit Denkmumutungen so eine wichtige Rolle spielt, dann sollte die Wissenschaft sich damit beschäftigen, einfache Heuristiken für Finanzdienstleistungen gerade in prekären Lagen zu entwickeln, die als Handlungsanleitung dienen könnten. Grundlage könnte dafür die moderne Gesetzgebung sein.

Für Finanzdienstleistungen könnten solche alternativen heuristischen Regeln z.B. lauten:

➔ Benutze niemals fremdes Geld für etwas, was du dir auch mit Sparen nicht leisten könntest!

119 In einer empirischen Studie wurden Passanten in München und Chicago nach den Namen ihnen bekannter Aktiengesellschaften gefragt. Hintergrund war die Überlegung, ob eine Rekognitions-Heuristik für eine Geldanlage in Aktien ein sinnvolles Modell sein könnte, d.h. ob der Kauf von Aktien nach Bekanntheitsgrad der Firmen bei zufälligen Passanten zu einem erfolgreichen Portfolio führt. Ergebnis: Das Portfolio aus den zehn meist genannten Firmen war mehr wert als das vieler Experten oder Aktienfonds, obwohl/weil sie nur bekannte Gesellschaften genannt wurden. Vgl. o.V.: Bildungsstudie. Schlichtes Denken führt oft zum Erfolg. In: Hamburger Abendblatt vom 22. März 2000. Vgl. auch im Internet <http://www.mpib-berlin.mpg.de/ABC/Heuristiken/Aktien.html>, wo der Forschungsansatz umfassend erläutert wird.

- Geld lebt so lange wie das Gut, das es finanziert!
- Verlang genau das vom Anbieter, was du als Angebot verstanden hast!
- Zahle nie mehr als du kannst!
- Niemand kann sich mit Kredit aus Schulden befreien!
- Glaube nur an den Gewinn, den du auch selber erarbeiten könntest!
- Im Leben ist letztlich nur das wichtig, was man erleben kann!
- Nichts einfaches wird dadurch besser, dass man es verkompliziert!
- Wenn jedes einzelne Teil nichts bringt, bringt auch das ganze nichts!
- Vertrauen ist gut, kontrolliertes Vertrauen ist besser!
- Wer deine Gefühle anspricht will auf deinen Verstand verzichten!
- Bürge nur für das, wovon du auch einen Nutzen hast!
- In der Gruppe ist man immer sicherer!
- Guter Rat ist teuer, aber nicht jeder teure Rat ist gut!
- Vertraue niemandes Rat, der an dem Rat ein eigenes Interesse hat!

An sich widerspricht es der Rationalität des Marktgeschehens, überhaupt Heuristiken anzubieten. Letztendlich muss jede Entscheidung rational überprüft werden. Es ist jedoch möglich, in Heuristiken gerade für von Armut bedrohte Verbraucher gruppenspezifische Rationalität gerinnen zu lassen, die ganz überwiegend zu richtigen Ergebnissen führt.

Im Recht ist solcher "Wert und Unwert von Rechtsfiktionen" (Josef Esser) ausführlich diskutiert worden. Fiktionen, und dazu gehören die meisten Heuristiken, erleichtern das Alltagsleben und reduzieren die Komplexität. Wenn wir meinen, dass das Eigentum einer Sache anhafte, so ist dies eine Fiktion, die aber zur Verhinderung von Diebstahl wichtig ist. Dass die Unterschrift eine Bindung erzeugt, ist ebenso fiktiv aber nützlich, wenn alle daran glauben. Allerdings wird es in einem durch Heuristiken populären System auch extrem schwierig, etwas zu verändern. Wahrheiten und Rationalitäten verändern sich mit dem Beweis des Gegenteils, Vorstellungen erst, wenn sie sich nicht mehr als nützlich erweisen.

IV. Zusammenfassung

Um dem demokratisch-emanzipatorischen / reflexiven Bildungsbegriff im Modell expansiven Lernens gerecht zu werden, müssen die Angebote und die in ihrem Rahmen verwendeten Methoden sowohl Raum für die Vermittlung von auf Finanzdienstleistungen bezogenem Wissen als auch für gegenseitigen Austausch und Reflexion des Gelernten bieten. Die Lernenden müssen die Möglichkeit haben, das Gelernte in einen systemischen Gesamtzusammenhang zu setzen und über die Thematisierung von Recht bei der Problemdarstellung die Sicherheit, das Legitimationsgefühl und das Bewusstsein

der Solidarität erhalten, das sie als Verbraucher benötigen, um eine Rückwirkung auf das Angebot von Finanzdienstleistungen zu erreichen und selbstständig an der Problemlösung teilzuhaben. Hierzu bietet sich die Arbeit in Gruppen bzw. die Partnerarbeit an. Die Vermittlung des finanziellen Wissens darf weder (ausschließlich) in Form eines „Frontalunterrichts“ erfolgen, noch eine Überfrachtung der einzelnen mit in ihrer Situation „unnützem“ Wissen darstellen. Die Ausgangsbasis auch für die Wissensvermittlung muss die Lebens- und Erfahrungswelt der Lernenden sein und an ihren eigenen, oder an geliehenen oder antizipierten Problemen ansetzen. Das Wissen muss konkret in Problemlösungen oder Handlungen umgesetzt werden (anwendungsbezogenes Wissen).

Für die Lernenden muss ein grundsätzlicher Nutzen in der Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand liegen, der die Motivation zur Erweiterung der eigenen Handlungsfähigkeit begründet. Auf diesem Hintergrund müssen die Bildungs- bzw. Lernziele der Finanziellen Allgemeinbildung den Lernenden offen gelegt werden. Gleichzeitig müssen die Bildungsangebote jedoch Raum dafür bieten, dass der konkrete Lernprozess von den Lernenden selbst gesteuert und gestaltet wird.

Die Rolle der im Rahmen der unterschiedlichen Modellprojekte Lehrenden müssen diese Lehrenden als Funktion und nicht als Institution begreifen. Lehrer sind eher „Lernberater“ zur Selbsthilfe, die die sich aus Eigeninteresse entwickelnden Lernprozesse und das Lernen unterstützen. Gleichzeitig müssen sie jedoch auch in der Lage sein, im Rahmen dieser Lernprozesse von den Lernenden gewünschtes oder benötigtes Wissen bereitzustellen und in Form von „Input“ in die Lernsituation hineinzugeben. Wissensvermittlung stellt somit nicht die Lernsituation dar, sondern ist ein von den Lernenden gesteuertes und eingeforderter Teil derselben.

Finanzielle Bildung in bestehenden Bildungsinstitutionen wie beispielsweise der Schule, die strukturell bedingt defensives Lernen begünstigt, sollte sich auch und vor allem in diesem Rahmen zur Ermöglichung eines expansiven Lernens an den Erfahrungen und realen Lebens- bzw. Problemsituationen der Schüler orientieren. Bevorzugt werden Bildungsangebote, in denen die Teilnahme der Lernenden freiwillig und aus Interesse am Lerngegenstand erfolgt. Im handlungsorientierten Lernen richten sich die anzuwendenden konkreten Methoden nach den jeweiligen Zielgruppen der unterschiedlichen Bildungsangebote.

Die Verwendung von einfachen Heuristiken spielt eine entscheidende Rolle in dem Prozess. Sie sind aber nicht nur nützlich, sondern zugleich gefährlich, soweit sie unreflektiert und vor allem unkontrolliert übernommen werden.

Tabelle 9: Finanzdienstleistungen und Lernziele

Finanzdienstleistung als:	Notwendigkeit	Belastung (prozedurale Armut):	Chance oder Ausschluss
Bildungsziele (gesellschaftliche/ kollektive Ebene)	Erhöhung des Wissensstandes über Finanzdienstleistungen (FD) in der Bevölkerung / Gesellschaft	Armutsprävention, Vermeldung / Verringerung prozeduraler Armut	Positive Nutzung von FD zur Armutsbekämpfung / Rückwirkung auf das Angebot von FD und dessen Veränderung aufgrund eines veränderten Nachfrageverhaltens / Qualitätswettbewerb
Lernziele (individuelle Ebene)	<p>Gesamtheit der aus gegenwärtiger Sicht notwendigen Kenntnisse und Fertigkeiten im Bereich der Finanzdienstleistungen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • (Anwendungs)Wissen, Kenntnisse, Fakten über die Produkte im FD-Bereich (Wirkungsweise, Grundprodukte insbes. Kredit, Grundmechanismen /Zins, Zeit, Risiko) • (Anwendungs)Wissen, Kenntnisse, Fakten über Anbieter/Vermittler/ Berater und deren Interessen • Kenntnis der eigenen Rechte und Pflichten sowie der Möglichkeiten ihrer Realisierung • Anwendung des SALIS Konzeptes (Security, Access, Liquidity, Interest, Social Responsibility) 	<ul style="list-style-type: none"> • Gedruckte und elektronische Informationsquellen selbstständig und zweckmäßig nutzen • Berechnungen anstellen, Software für die privaten Finanzen nutzen, Haushaltsbuchführung • Fähigkeit der Einzelnen, allgemeines Wissen auf die eigene Situation anzuwenden und zu übertragen • Eigene Bedürfnisse erkennen, reflektieren und konkret formulieren können • Selektion und Reduktion von Informationsvielfalt als Basis für Entscheidungen (Heuristiken) • Problemlösungsfähigkeit durch die Thematisierung von Recht in der Kommunikation (Sicherheit, Legitimation und Solidarität) 	<ul style="list-style-type: none"> • Größere Verhandlungssicherheit im Umgang mit Finanzdienstleistungen • Wahrnehmung der eigenen Person als Akteur zusammen mit anderen Verbrauchern im System der Finanzdienstleistungen: „Nein“-Sagen können, Nutzung von Recht als Aushandlungsprozesses mit den Anbietern • Entwicklung von Solidarität und Gruppendenken im Sinne ökonomischer Rationalität: volkswirtschaftliches statt rein individuelles Denken
Umfassende Handlungskompetenz im Bereich der privaten Finanzen/Finanzdienstleistungen			

Tabelle 10: Finanzdienstleistungen und Lernkonzepte

Ausgangspunkt	FD als Notwendigkeit	FD als Belastung (prozedurale Armut):	FD als Chance od. Abschluss:
Lernkonzepte/-methoden	<p>Handlungsorientiertes Lernen: „Handlungsorientiertes Lernen ist Lernen, das darauf gerichtet ist, bei den Lernenden Handlungsfähigkeit zu erzeugen. Handlungsfähigkeit eines Individuums zeigt sich darin, dass es in den Lebenssituationen, die Handeln erfordern, tüchtig, selbstbestimmt und verantwortlich handeln kann.“ Das Erreichen dieses Ziels setzt eine Entsprechung von Lern- und Handlungsstruktur voraus, wobei sich als Ausgangspunkt ein lösungsbedürftiges Problem anbietet, welches sowohl eine externe Vorgabe (durch den Lehrer bestimmt) als auch intern durch den Lernenden benannt werden kann. Problemorientierung kann somit ebenfalls als Merkmal handlungsorientierten Lernens bezeichnet werden und sollte eine Grundlage finanzieller Bildung darstellen.</p> <p>Bildungsangebote sollen nicht die gesamte Fülle theoretisch vorstellbaren Stoffes abdecken; sie sollen vielmehr auf konkrete Zielgruppen zugeschnitten sein. Entweder orientieren sie sich an tatsächlichen Problemfeldern (vor allem bei Erwachsenen, denen die gesamte Palette der Finanzdienstleistungen zumindest theoretisch offen steht), die bestimmte Entscheidungen (bewusst oder unbewusst) mit sich bringen (Erwerb von Wohneigentum, Eintritt in den Ruhestand, etc.), oder es müssen angemessene Wege gefunden werden, wie solche Problemfelder „geliehen“, „antizipiert“ oder Identifikationsstiftend „simuliert“ werden. (Dies ist vor allem im Schulunterricht relevant, da Kinder viele Finanzdienstleistungen noch nicht in Anspruch nehmen können oder dürfen und somit seltener auf eigene Erfahrungen zurückgreifen können).</p> <p>Methoden: Zukunftswerkstatt, Fallstudie, Rollenspiel, Planspiel, Erkundung, Expertengespräch, Szenariomethode, Projekt, Modell der einfachen Heuristiken</p>		
Lerninhalte (beispielhaft)	<p>Grundwissen über Kapitallebensversicherung und Altersvorsorge, Effektivzins, Nominalzins, Verhältnis von Risiko und Rendite, Finanzierungsalternativen, Sicherungsmittel und ihre Wirkung, Zins und Zeit, Lebensdauer finanzierte Produkte und Kredit; verschiedene Anbieter, Vermittlerinteressen, Lesen von Tests, Informationsbeschaffung im Rahmen der Auseinandersetzung mit konkreten Beispielen / Problemfällen</p>	<p>Ausgangspunkt für die Entwicklung von Problemlösungskompetenz ist ein konkretes Problem. Motivation zu ihrer Wahrnehmung ist das Recht als Schutz- und Machtinstrument, das in der außergerichtlichen Kommunikation angewendet Verhaltenssicherheit, Legitimation und Solidarität vermittelt. Problemfelder sind z.B. Handyüberschuldung, Kreditbedarf bei bestehender Verschuldung, gescheiterte Baufinanzierung, Liquiditätspass bei der Bedienung von Dauersparverträgen, Zugangsverweigerung zu FD, Kettenkrediten, Wirkung von Kombi-Produkten, Nutzen rechtlicher Hilfen wie Schutzrechte, Ersatzansprüche, Insolvenz): Wissensvermittlung + Anwendung des Wissens auf die Situation bspw. in Form eines Rollenspiels.</p>	<p>Vermittlung von Gesamtzusammenhängen anhand konkreter Beispiele, Verständnis von der Rolle einzelner im Marktgeschehen, Wissen über das Marktgeschehen selbst. Verständnis von Kredit als Investition, von Zahlungsverkehr als Transport und Verwaltung, Transfer von Grundwissen in die produktive Nutzung von FD, Nutzung von economies of scale, Gruppenmodelle, Kostenminimierung</p>

D. Ansatzpunkte für finanzielle Allgemeinbildung in der Praxis

I. Funktionen und Zwecke

1. Zweck der Nutzung

Finanzdienstleistungen sind Mittler zwischen dem Lebenseinkommen und den Ausgaben eines Haushaltes. Durch sie werden zeitliche Versetzungen zwischen Einkommen