Finanzerziehung versus Finanzbildung im Rahmen sozioökonomischer Bildung – oder: Zur Bedeutsamkeit sozialwissenschaftlicher Kontextualisierung

CHRISTIAN FRIDRICH

Christian Fridrich, Pädagogische Hochschule Wien, Institut für Allgemeinbildung in der Sekundarstufe,
E-Mail: christian.fridrich@phwien.ac.at

Zusammenfassung: Die derzeit um Finanzwissensvermittlung und Finanzerziehung einerseits sowie um Finanzbildung im Rahmen der sozioökonomischen Bildung andererseits geführte Debatte ist komplex und mehrdimensional. Entlang des didaktischen „Kontinuums von Vermittlungsinteressen" (Vielhaber 1999a) wird eine Systematisierung der aktuellen Finanzbildungsdebatte bezüglich Bildungswert und Reflexionsgrad anhand der Analyse von Legitimationen, Zielen und Konzeptionen, wie sie in relevanten Überblicksdarstellungen (Lutter 2017, Willis 2017) und weiteren einschlägigen Quellen zum Ausdruck kommen, vorgenommen. Dabei zeigt sich, dass mit einer *Finanzerziehung* monoperspektivisch, monoparadigmatisch und unterkomplex agiert wird sowie funktional-angepasste Verhaltensweisen anstrebt werden. Daraus folgend werden auf diesem Kontinuum überwiegend die unteren Stufen wie unreflektiertes, technisches und teilweise auch praktisches Vermittlungsinteresse eingenommen. Eine *Finanzbildung* als integraler Teil einer breiten sozioökonomischen Bildung basiert hingegen auf Subjekt- und Problemorientierung, Sozialwissenschaftlichkeit sowie Pluralität und zielt darauf ab, Menschen neben der Selbstbestimmung ihrer Lebenslage zu einer kritischen Reflexion und aufgeklärten Mitgestaltung der herrschenden, ökonomisch geprägten gesellschaftlichen Rahmenbedingungen zu befähigen. Eine derartige sozioökonomisch orientierte Finanzbildung rangiert überwiegend auf den höherrangigen Kategorien des Kontinuums, nämlich überwiegend auf einem anspruchsvolleren praktischen, kritisch-emanzipatorischen und konstruktivistischen Vermittlungsinteresse.

→ JEL classification: A20, I22
→ Keywords: Financial knowledge, financial literacy, financial education, socio-economic education, educational ambitions, functionally adapted behaviour, enlightened participation

DOI https://doi.org/10.3790/vjh.90.1.75

Generated on 2024-11-25 21:14:50
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Summary: The current debate around financial knowledge and financial literacy on the one hand, and financial education in the context of socio-economic education on the other, is complex and multi-dimensional. Along the didactic „continuum of educational ambitions" (Vielhaber 1999a), a systematization of the current financial education debate is undertaken in terms of educational value and degree of reflection by analyzing legitimations, goals, and conceptions as expressed in relevant overviews (Lutter 2017, Willis 2017) and other appropriate sources. It becomes apparent that a narrowly tailored *financial literacy* is monoperspectival, monoparadigmatic and undercomplex, and that it aims for functionally adapted behaviour. As a result, the lower levels on this continuum, such as unreflective, technical, and in some cases practical educational ambitions, are predominantly taken. *Financial education* as an integral part of a broad socio-economic education is based on subject and problem orientation, social sciences, and plurality and, additionally, aims to enable human beings to critically reflect on and enlightenedly participate in shaping the prevailing, economically dominated social conditions, in addition to self-determination of their living situations. Such socio-economically oriented financial education ranks mainly on the higher-ranking categories of this continuum, namely predominantly on more sophisticated practical, critical-emancipatory and constructivist educational ambitions.

„Es herrscht ein behavioristischer Optimismus
bezüglich der Lernerfolge
wirtschaftswissenschaftlicher Lehrbemühungen."
Anke Uhlenwinkel

1 Einleitung

Während im aktuellen Diskurs weitgehende Einigkeit über die prinzipielle Notwendigkeit ökonomischer Allgemeinbildung für (junge) Menschen herrscht, besteht weder Einigkeit über das übergeordnete Bildungsziel noch über die Ausgestaltung, die Legitimation, die Konzepte und die zu verwendende Terminologie.

Gleichzeitig nimmt die Intensität der von grundlegenden Widersprüchen geprägten Diskussion sowohl in Deutschland als auch in Österreich vor dem Hintergrund eines tiefgreifenden Wandels gesellschaftlicher Rahmenbedingungen zu. Für einen Ausbau der Finanzerziehung werden – neben anderen – vor allem folgende zwei Gründe angeführt. Erstens seien durch die zunehmende Überalterung der Gesellschaft staatliche Pensionszahlungen durch private Vorsorgemaßnahmen zu ergänzen. Zweitens seien in der Folge der Wirtschafts- und Finanzkrise 2008 ff. die Zinsen auf ein historisches Tief gesunken, wodurch sich die Notwendigkeit ergebe, auf komplexere, höhere Renditen versprechende Finanzprodukte zur lukrativen Anlage des Ersparten zurückzugreifen (Grohmann und Hagen 2017: 7 f.; De Bekker 2020: 11). Infolgedessen sei es erforderlich, jungen Menschen bereits in der Schule Finanzerziehung angedeihen zu lassen.

Mit diesen Begründungen für eine schulische Finanzerziehung wird die Komplexität der gesamtgesellschaftlichen Situation indes unangemessen reduziert, weil gesellschaftliche Entwicklungen als kontingenz- und alternativlos dargestellt werden, politische Entscheidungen oder Unterlassungen hingegen ausgeblendet werden. Dazu gehören etwa die Liberalisierung der Kapitalmärkte, die Privilegierung von Kapital- gegenüber Erwerbseinkommen sowie der Um- und Abbau des Sozialstaats, die Steigerung der Vermögensungleichheit, die Individualisierung der Absicherung von Lebensrisiken und der Altersvorsorge, die Flexibilisierung der Beschäftigungsverhältnisse und der Ausbau von Niedriglohnbereichen. Damit wurde die Notwendigkeit ge-

DOI https://doi.org/10.3790/vjh.90.1.75
Generated at 3.142.1
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

schaffen, dass Menschen für vielfältige Lebensrisiken wie Arbeitsplatzverlust, Berufsunfähigkeit und Altersarmut auf zusätzliche individuelle Absicherungen im Finanzsektor zurückgreifen müssen (Grohmann und Hagen 2017: 7; Hedtke 2021: 32 f.). Diese Entwicklungen bilden die Triebfeder für die sich seit rund 15 Jahren bahnbrechende Finanzialisierung, durch die das finanzielle Wohlergehen von Millionen Menschen an die Performance höchst volatiler Finanzmärkte gebunden wird.

Die verengte Finanzerziehung ignoriert nicht nur die politische Gestaltbarkeit der Verhältnisse, sondern auch die gesamtgesellschaftlichen Zusammenhänge sowie die Folgen der Finanzialisierung. Nur allzu oft bleiben Herausforderungen wie die Ökonomisierung fast aller Lebensbereiche (Hedtke 2018a: 103; Münch 2009: 29–86; Engartner und Krisanthan 2014: 155–159), die damit verbundene Ausweitung und Intensivierung von Konkurrenz, die marktgetriebene Verschärfung sozioökonomischer Disparitäten auf nationaler (Schröder et al. 2020; Heck et al. 2020: 20) und globaler Ebene (UBS und PwC Switzerland 2020: 36; Walker 2015: 509), die Ausbeutung von Menschen (Brand und Wissen 2017: 69–124), der enorme Ressourcenverbrauch sowie die damit drohende Zerstörung der Lebensgrundlagen (Steffen et al. 2015) weitestgehend unbeachtet. Finanzerziehung treibt die Finanzialisierung des Lebens der Lernenden voran, ohne danach zu fragen, ob sie dies wollen oder nicht. Zur Aufklärung über Triebkräfte der Finanzialisierung, die politischen Voraussetzungen und Alternativen, die sozialen Folgen wie auch über strukturelle Gewinner und Verlierer trägt sie kaum oder gar nicht bei. Das, was *Bildung* ausmacht, nämlich größere Zusammenhänge und ihre Bedeutung für das eigene Leben zu verstehen, um dazu Positionen und Perspektiven entwickeln zu können, blendet Finanz*erziehung* weitgehend aus. Eine derart verstandene und umgesetzte Finanz*erziehung* läuft auch den Grundintentionen von Schule zuwider, die einen expliziten Bildungsauftrag hat, welcher über reine Wissensvermittlung weit hinausgeht.

2 Zu den Konzepten „Vermittlung von Finanzwissen", „Finanzerziehung" und „Finanzbildung innerhalb der sozioökonomischen Bildung"

Um die Vermittlung von Finanzwissen und das Konzept der Finanzerziehung adäquat erfassen zu können, ist ein Blick in die USA hilfreich, wo diese unter der Bezeichnung „Financial Literacy" intensiv und mit einer stark ansteigenden Zahl von Publikationen intensiv diskutiert wird (Goyal und Kumar 2020: 7). Financial Literacy wird vorwiegend als Wissen über Finanzprodukte wie Aktien und Anleihen, Devisen und Derivate sowie Fonds und Futures, als Wissen über Finanzkonzepte wie Inflation und Zinseszins sowie mathematische Fertigkeiten und Rechenkenntnisse für eine „effiziente" Finanzplanung verstanden (Hastings et al. 2013: 349) und zum Teil auch zusätzlich als Wissen zur „effizienten" Verwaltung von finanziellen Ressourcen (Hung et al. 2009: 4). Financial Education hingegen wird meist als Prozess verstanden, der zu den Ergebnissen Financial Literacy bzw. Financial Capability führt, die sich wiederum gegenseitig beeinflussen (Goyal und Kumar 2020: 20). Im Vergleich zu Financial Literacy wird Financial Capability als breiteres Konzept verstanden, das neben kognitiven Aspekten auch Verhaltensänderungen des Subjekts inkludiert, wobei die Begrifflichkeiten teilweise vermischt werden (Goyal und Kumar 2020: 10 f.) und oft genug keine Operationalisierung des gemessenen Konstrukts vorgenommen wird (Huston 2010: 303; Schuhen und Schürkmann 2016: 387 f.). Ein ähnliches Verständnis dieser Konzepte ist auch im deutschen Sprachraum zu identifizieren (Lutter 2017: 19).

DOI https://doi.org/10.3790/vjh.90.1.75

Generated on 2024-04-25 01:14:50
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Der „Standard & Poor's Ratings Services Global Financial Literacy Survey" operationalisiert Financial Literacy mittels der vier Konzepte Risikodiversifizierung, Inflation, Zinsenrechnung und Zinseszins, die mittels insgesamt fünf Multiple-Choice-Fragen erhoben werden (Klapper et al. 2015: 6). Eine getestete Person wird dann als „financially literate" definiert, wenn sie zumindest drei der vier Konzepte aus vorgegebenen Antwortmöglichkeiten richtig erkennt (ebd.: 6 f.). Diese Operationalisierung von Financial Literacy ließe sich eventuell noch durch Restriktionen der empirischen Vorgangsweise rechtfertigen, doch das dahinter liegende Bildungsverständnis liegt auf der Hand und wird auch so ausgeführt. Bessere Financial Literacy beeinflusst Financial Behavior positiv (ebd.: 4).

Dieses Verständnis von Financial Literacy wird im vorliegenden Beitrag als *ökonomistisch verengte und instrumentalistisch ausgerichtete Finanzerziehung* verstanden, die zumindest hinsichtlich der zwei folgenden Aspekte zu kritisieren ist:

Erstens wird Financial Literacy für die empirische Studie mit den nur vier bereits oben angeführten Konzepten enggeführt, die jeweils bloß durch eine einzige Dimension repräsentiert werden. Festgestellt wird demnach lediglich die Kenntnis dieser ausgewählten Aspekte und vor allem mathematisches Verständnis. Auch wenn die OECD eine weiter gefasste Definition von Financial Literacy heranzieht, nämlich „Financial literacy is a combination of awareness, knowledge, skill, attitude and behaviour necessary to make sound financial decisions and ultimately achieve individual financial wellbeing" (Atkinson und Messy 2012: 14), sind – neben je einer Fragebatterie zu Financial Behaviour und Financial Attitude – die Fragen zu Financial Knowledge ähnlich zur Studie von Standard & Poor's gelagert. Die ausgewählten Konzepte sind neben Risikodiversifizierung, Inflation, Zinsenrechnung und Zinseszins zusätzlich auch Risiko und Ertrag. Außerdem wird hier mathematisches Verständnis bei Zinsrechnung und Division überprüft. In Summe wird damit nur ein kleiner Teil der im Alltag erforderlichen Kenntnisse und Fähigkeiten abgedeckt[1]. Der allgemeine ökonomische, politische und gesellschaftliche Kontext bleibt ebenso ausgeblendet wie die Debatten um die zukünftige politische Gestaltung der finanziellen Dimensionen des Lebens der Bürgerinnen und Bürger in einer Demokratie – und nicht zuletzt der Finanzindustrie. Der Status Quo wird als alternativlos gesetzt.

Zweitens ist zur Standard & Poor's-Studie nachzufragen, inwiefern „korrektes" Wissen tatsächlich zu „effizientem" Verhalten[2] wird (vgl. Abb. 1). Zunächst ist nachzufragen, was unter einem „effizienten" Verhalten in ökonomisch geprägten Lebenswelten zu verstehen ist, wer zur Festlegung des Maßstabs legitimiert ist und ob tatsächlich von dessen allgemeiner Gültigkeit ausgegangen werden kann. Zudem liegt hier ein unterkomplexes Bildungsverständnis vor, dass „korrektes"

1 Auch wenn Ergebnisse derartiger Wirtschaftswissenstests aufgrund der dargestellten Problematik auch im fachdidaktischen Diskus hinterfragt und scharf kritisiert werden (z. B. Weber 2010: 92–96; Schuhen und Schürkmann 2016: 387 f.; Fridrich 2020a: 76 f.), zeigt die Studie des Finanzmarktakteurs Standard & Poor's hervorragende Ergebnisse für Financial Literacy: Deutschland an 7. und Österreich an 21. Stelle, also innerhalb des obersten Sextils von 142 teilnehmenden Staaten (Klapper et al. 2015: 23). Noch besser sind die Ergebnisse der Studie „OECD/INFE 2020 International Survey of Adult Financial Literacy" (OECD 2020: 14 f. und 54 f.): bei Financial Literacy mit Österreich an 3. und Deutschland an 4. Stelle; bei Financial Well-being Österreich auf Platz 1 und Deutschland auf Platz 4. Beide Werte liegen wiederum im obersten Sextil.

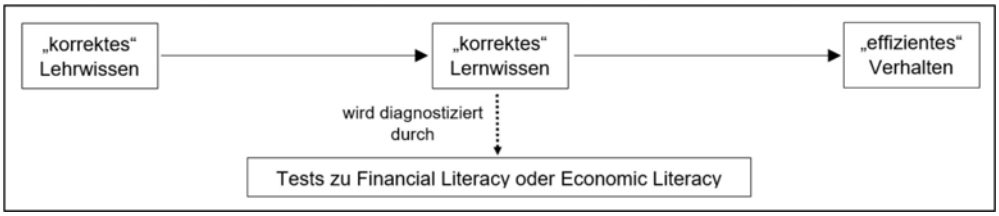
2 In diesem Beitrag wird zwischen Verhalten und Handeln differenziert. Der Begriff „Verhalten" passt in diesem Kontext besser, weil in diesen von einem mechanistischen Menschenbild inspirierten Bildungsverständnis weder Autonomie noch Reflexivität Platz haben, sondern im Sinne des Behaviorismus äußere Stimuli oder eigenes Wissen das Verhalten steuern. Hingegen werden Handlungen als auf einem individuellen und vernetzten Erfahrungs- und Wissensbestand basierend erachtet. Dies beruht auf einem Menschenbild, das den Menschen als kognitiv konstruierendes Subjekt ins Zentrum rückt, das mit seinen Interessen und Zielen auf Ergebnisse orientiert ist (Schlee 1988: 12 f.).

DOI https://doi.org/10.3790/vjh.90.1.75
Generated at 3.142.1[illegible]
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

wirtschaftliches Wissen zu „korrektem“ bzw. „effizientem“ wirtschaftlichen Verhalten wird. So ergeben Analysen und Überlegungen, dass Wissensvermittlung zur Beeinflussung von Finanzverhalten im Allgemeinen nicht ausreichend ist (van der Schors und Simonse 2016: 317 f.; siehe auch die Metaanalyse von Fernandes et al. 2014), aber genau dies von einer enggeführten Finanzerziehung erwartet wird (kritisch Walker 2015: 507), und dass weiters nur sehr niedrige Korrelationen zwischen Wissens- und Verhaltensscores – etwa in einem österreichischen Financial Literacy Test – existieren (Greimel-Fuhrmann et al. 2016: 260). Eine andere, neuere Metaanalyse kommt zu dem Schluss, dass Finanzerziehungsprogramme größere positive Auswirkungen auf Finanzwissen, jedoch deutlich geringere Effekte auf nachgelagertes Finanzverhalten hat (Kaiser et al. 2020: 23–29). Vorliegende empirische Befunde zeigen somit ein heterogenes Bild. Kritisch resümiert wird ein unterkomplexes finanzielles Bildungsverständnis auch durch die Oesterreichische Nationalbank: Es „konnten wissenschaftliche Untersuchungen keine oder nur sehr kleine positive Auswirkungen einer zugeschnittenen Finanzbildung nachweisen. Der Wunsch, Menschen in finanzieller Notlage allein durch mehr Finanzwissen aus dieser Situation zu bringen, steht demnach unter keinem guten Stern“ (Osterreichische Nationalbank 2020: 1).

Abbildung 1

Linearer Zusammenhang von Wissen, Verhalten und Tests im unterkomplexen Bildungsverständnis der Finanzerziehung



Quelle: eigene Darstellung.

Doch nicht nur die Behauptung, dass „korrektes“ Wissen zu „effizientem“ finanziellen Verhalten führe, ist in dieser linearen Kausalität nicht haltbar, weil individuelle Einstellungen, subjektive Bedürfnisse, Präkonzepte, Wertvorstellungen, soziales Umfeld, Sozialisation, Bildungsniveau, individuelle Abwägungsprozesse sowie zur Verfügung stehendes Einkommen und Vermögen nur allzu oft unberücksichtigt bleiben. Auch die Annahme, dass es exakt definierbares und zudem stabiles Wissen gebe, das sich mittels Lernprogrammen vom fehlerfreiem Lehr- zu korrektem Lernwissen transformieren lasse, wurde bereits in einer wirtschaftsdidaktischen Analyse über Wirtschaftswissenstests als veraltete lerntheoretische Prämisse eines behavioristischen Input-Output-Modells decouvriert (Uhlenwinkel 2018: 29 f.; siehe exemplarisch den attitude-behaviour gap für den ethisch orientierten Konsumbereich bei Papaoikonomou et al. 2010; Johnstone und Tan 2014; Wiederhold und Martinez 2018). Eine systematische Untersuchung von neun deutschsprachigen Wirtschaftswissenstests kommt zu dem Schluss: „Wer ökonomische Bildung als das Antrainieren einer ökonomischen Perspektive, insbesondere aus der Volkswirtschaftslehre und der Betriebswirtschaftslehre versteht, entwickelt auch Diagnoseinstrumente konform dieser Auffassung. Erst wenn die Schüler/innen es schafften, diese Perspektive einzunehmen und zu verinnerlichen, hätten sie ihre ökonomische Kompetenz bewiesen. Gleichzeitig wird diese singuläre Perspektive in den Erhebungsinstrumenten nicht offengelegt. Damit werden für die Test-

DOI https://doi.org/10.3790/vjh.90.1.75
Generated on 2024-04-25 01:14:50
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

personen unsichtbar Theoriepräferenzen schon in der Fragestellung verankert. Dies ist sowohl aus fachwissenschaftlicher wie aus fachdidaktischer Perspektive illegitim" (Stieger und Jekel 2018: 17).

Wer eine oben beschriebene Finanzerziehung verfolgt, agiert insofern ökonomistisch, als er mit exklusivem Bezug auf wirtschaftswissenschaftliches Begriffs- und Modellwissen – zusätzlich zum systematischen Verpassen von „Beiträgen zur ökonomischen Aufklärung" (Hedtke 2016: 18) – ein daraus abzuleitendes wirtschaftliches Handeln fördern will, das auf individuelles monetäres Kosten-Nutzen-Kalkül und effiziente Entscheidung in Reaktion auf Anreize verkürzt wird. Als Bildungsziel fungiert somit die Ökonomisierung des Denkens und Handelns mit Knappheitsreduktion und Effizienzsteigerung (Hedtke 2018a: 101–104), wodurch das Modell des *Homo oeconomicus* faktisch zum Leitbild der Finanzerziehung wird. Damit werden Gemeinwohlorientierung, Solidarität und gesellschaftliche Verantwortung im Bereich der Risikoabsicherung, Altersvorsorge und Vermögensbildung weiter zurückgedrängt (Engartner 2019a: 96).

Zugang der sozioökonomischen Bildung

Einen anderen Zugang als eine eng zugeschnittene Financial Literacy verfolgt die sozioökonomische Bildung. Das Themenfeld „Finanzen" wird als integraler Teilbereich einer in die Gesellschaft eingebetteten Wirtschaft und damit als Gegenstandsbereich der sozioökonomischen Bildung verstanden (Hedtke 2018b: 19; Bonfig 2020: 184 f.). Hier erfolgt die Auswahl von unterrichtsrelevanten Inhalten und Themen aus den Lebens- und Alltagswelten der Lernenden, indem nicht konstruierte Fragstellungen, sondern die Einbindung problemorientierter und realer Situationen für eine mehrperspektivische Bearbeitung im Unterricht mit Integration von sozialwissenschaftlichen Zugängen, Erkenntnissen und Methoden präferiert werden. Konkret lässt sich das Paradigma der sozioökonomischen Bildung durch folgende Prinzipien charakterisieren (Hedtke 2018a: 46–65 und 95–235; siehe auch Engartner und Krisanthan 2014: 166–170; Fridrich und Hofmann-Schneller 2017: 56–57; Famulla 2019: 25–29; Engartner 2019c; Fridrich 2020b: 22; Engartner et al. 2021: 73–132):

1. *Sozialwissenschaftlichkeit* bedeutet, dass man nach dem gesellschaftlich eingebetteten und konstituierten Verständnis der Wirtschaft diese angemessen nur multidisziplinär mit Denkweisen, Konzepten, Kategorien und Methoden der Sozialwissenschaften erschließen kann – zu denen selbstverständlich auch die Wirtschaftswissenschaften gehören. Denn Wirtschaft tritt immer in einem Wirkungsgefüge zusammen mit Gesellschaft und Politik sowie oft mit räumlichen, zeitlichen und ethischen Aspekten auf, weswegen die Subdomäne Wirtschaft als Wirtschaft in der Gesellschaft bzw. als Gesellschaft in der Wirtschaft zu verstehen ist. Ein wissenschaftsorientierter Unterricht zeichnet sich dadurch aus, dass er wissenschaftliche Pluralität und Kontroversität aufgreift (Kontroversitätsgebot). Sozialwissenschaftlich informierte Bildung fördert deshalb die Freiheit des Denkens.
2. *Pluralität* stellt ein wesentliches Merkmal moderner Gesellschaften dar, weswegen im Unterricht verschiedene Ideen, Leitbilder und Praktiken des Wirtschaftens in gesellschaftlichen Kontexten unter Integration unterschiedlicher Paradigmen, Weltbilder und Menschenbilder analysiert werden müssen. Das betrifft auch die Pluralität und Kontroversität von Kulturen des monetären Alltagslebens und des Vorsorgens, Anlegens und Investierens. Auch dies steht im Einklang mit dem Kontroversitätsgebot: Was in der wirtschaftlichen Realität kontrovers erscheint, muss auch im Unterricht so dargestellt werden. Sozioökonomische Bildung fördert deshalb die Freiheit der Gestaltung der Lebenswelten statt sie im Vorfeld definierten normativen Erwartungen anzupassen.

DOI https://doi.org/10.3790/vjh.90.1.75
Generated at 3.142.1[illegible]
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

3. *Subjektorientierung* umfasst Erfahrungsorientierung, bei der Lernende mit ihren eigenen Erfahrungen, Alltagsvorstellungen und Weltsichten im Zentrum des Unterrichts stehen (vgl. auch Tafner 2020a: 450) sowie Lebensweltorientierung, im Zuge derer lebensweltliche Herausforderungen aufgegriffen, analysiert und reflektiert werden, um Handlungsfähigkeit in typischen gesellschaftlichen Situationen zu fördern. Dies trifft beispielsweise auf den Umgang mit Geld, auf die Analyse der eigenen finanziellen Möglichkeiten sowie auf die Bedeutung und Auswirkung einer stabilen Währung auf das eigene Leben zu. Für Kinder und Jugendliche bedeutet es aber auch eine kritische Reflexion, wodurch ihre finanziellen Spielräume *strukturell* bestimmt werden (etwa durch soziale Vererbung des sozioökonomischen Status, durch politische Entscheidungen über die Verteilung von ökonomischen und finanziellen Risiken oder durch Erbschaft von Privatvermögen und Unternehmen) und nach welchen Leitbildern sie ihre monetären Verwirklichungschancen verbessern, erweitern und gerechter gestalten können.
4. *Problemorientierung* bezieht sich auf die Art der Aufgabenstellung. Bildungsrelevant sind aktualitäts- und zukunftsbezogene Frage- und Problemstellungen aus den Handlungsebenen Privathaushalt, Arbeitswelt und Gesellschaft (vgl. auch Weber 2017: 32 f.), anhand derer Denk- und Handlungsoptionen ebenso wie Alternativen ausgelotet werden, die einander teilweise widersprechen können. Derartige Alternativen und Widersprüche sind zum Beispiel bei der Geldverwendung und -anlage anzutreffen. Dazu zählt auch die Frage, welchem Leitbild Anlage- und Investitionsentscheidungen folgen sollen, wer deren Risiken trägt, wer deren Erträge erhält und wer für die sozialen, ökologischen, menschenrechtlichen, gesundheitlichen oder klimatischen Folgen verantwortlich zeichnet und wie man dies politisch erreichen kann.

Basierend auf der in Kapitel 1 und 2 überblicksmäßig dargestellten kontroversen Finanzbildungsdebatte einschließlich grundlegend unterschiedlicher Zugänge kommt folgende, die Analyse in Kapitel 3 leitende Fragestellung zum Tragen: Welche Position nimmt eine ökonomistisch verengte Finanzerziehung im Vergleich zu einer sozioökonomisch orientierten Finanzbildung auf dem seit zwei Jahrzehnten in der einschlägigen Diskussion bewährten didaktischen „Kontinuum von Vermittlungsinteressen" ein und welche Legitimationen, Ziele sowie Konzeptionen lassen sich jeweils differenziert zuordnen? Auf diese Weise wird versucht, das in der *allgemeinen* fachdidaktischen Diskussion anerkannte didaktische „Kontinuum von Vermittlungsinteressen" für die Analyse der *spezifischen* Debatte um die Finanzbildung nutzbar zu machen, um daraus Erkenntnisse über Bildungswert und Reflexionsgrad von Vermittlungsinteressen der Finanzerziehung einerseits und der Finanzbildung andererseits zu gewinnen.

Zwischenfazit 1: Die Finanzerziehung hebt in einer monoperspektivischen (ausschließlich wirtschaftswissenschaftlichen) Sichtweise und in einer monoparadigmatischen (neoklassischen) Erkenntnisperspektive auf Begriffs- und Konzeptwissen sowie mathematische Fertigkeiten ab. Ausgehend von einem unterkomplexen Bildungsverständnis im Sinne eines behavioristischen Input-Output-Modells nimmt sie überwiegend an, dass korrektes Wissen zu effizientem finanziellen Verhalten führt. Die Erziehung zu permanentem Denken und Handeln in Knappheitsreduktion, monetärer Effizienzsteigerung, Eigennutzmaximierung und Zweckrationalität unterminiert gesellschaftliche Ziele wie beispielsweise Solidarität und kollektive Verantwortung. Demgegenüber bearbeitet die Finanzbildung als wichtiger Teil einer breit angelegten sozioökonomischen Bildung konkrete Problemstellungen aus jugendlichen Lebenswelten mit Bezug auf ihre Lebenslagen, Verwirklichungschancen, Handlungsmöglichkeiten sowie Gestaltungsoptionen. Finanzbildung als sozioökonomische Bildung ist der Verbindung von gesellschaftlichen, öko-

DOI https://doi.org/10.3790/vjh.90.1.75

Generated on 2024-04-25 01:14:50
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

nomischen und politischen Zugängen, der Pluralität sowie der Förderung reflektierter persönlicher und politischer Positionen zur Gestaltung finanzieller Leitbilder, Entscheidungen und Ziele verpflichtet.

3 Vermittlungsinteressen, Legitimationen und Zielstellungen: Finanzerziehung versus Finanzbildung als Teil der sozioökonomischen Bildung

Wenn adäquate Menschenbilder den in gesellschaftlichen Kontexten intentional handelnden Mensch in das Zentrum der Betrachtungen stellen, ist auch in schulischen Kontexten nach den Interessen verschiedenartiger Bildungsbemühungen von Lehrpersonen zu fragen. Basierend auf Habermas' (1973/2019: 399–401) Erkenntnisinteressen und eigenen didaktischen Überlegungen hat Vielhaber (1999a: 9–12; 1999b: 1 f.) ein differenziertes Kontinuum von Interessensbindungen, die für schulische Lernprozesse relevant sind, generiert. Er unterscheidet fünf Vermittlungsinteressen, in denen Bildungsambitionen für Lernende zum Ausdruck kommen und sich neben konkreten Ausdrucksformen im Unterricht übergeordnete Ziele identifizieren lassen. Es handelt sich in diesem „Kontinuum der Vermittlungsinteressen" um das unreflektierte, technische, praktische, kritisch-emanzipatorische und konstruktivistische Vermittlungsinteresse.

Lutter (2017: 20–22) hat unterschiedliche didaktische Perspektiven verschiedenster Akteurinnen und Akteure analysiert und in einer Matrix von „Legitimation und Zielen" strukturiert: systemisch-funktionale Perspektiven (Effizienz und Stabilität), individualistisch-funktionale Perspektiven (Situationsbewältigung), individualistisch-normative Perspektiven (Befähigung und Teilhabe), normativ-systemische Perspektiven (ordnungspolitische Gestaltung) und identitätsbezogene individuell-gesellschaftliche Perspektiven (persönliche Sinnkonstruktion)[3].

In einem analytischen Vergleich von Vielhabers didaktischen Vermittlungsinteressen sowie Lutters Matrix der Legitimation und Ziele von Finanzbildung lassen sich tieferliegende Kongruenzen bezüglich der Ausprägungen menschlicher Handlungen auf den jeweiligen Stufen beider Konzepte identifizieren und zueinander in Beziehung bringen (Tabelle 1). Obwohl sich Willis' Ausführungen nicht auf diese beiden Kategoriensysteme „Kontinuum der Vermittlungsinteressen" und „Matrix der Legitimation und Ziele" beziehen, sondern auf Analysen der Konzeptionen von Finanzerziehung und Finanzbildung in der internationalen Zusammenschau des International Handbook of Financial Literacy (Aprea et al. 2016) basieren, lassen sich auch die auf nationaler Ebene generierten „Conceptions of financial literacy" (Willis 2017) adäquat den beiden Kategoriensystemen zuordnen (Tabelle 1 und Kapitel 3). Damit werden erstens die von Lutter ausgeführten Legitimationen und Ziele um die von Willis durchgeführte Analyse von Konzeptionen der Finanzerziehung und Finanzbildung in verschiedenen Staaten auf einer inhaltlichen Ebene ergänzt und illustriert sowie zweitens systematisch in den einzelnen Stufen des Kontinuums der Vermittlungsinteressen verortet, was drittens eine Einschätzung des Bildungswertes und des Reflexionsgrades dieser auf nationaler Ebene verschiedenen Konzeptionen ermöglicht.

Unterricht, der sich an einem *unreflektierten Vermittlungsinteresse* orientiert, lässt kein fachdidaktisches Programm erkennen. Es geht hier um die Vermittlung eines begrifflichen Reprodukti-

3 Diese letztgenannten Perspektiven wurden von Lutter (2017: 22) nicht in die Matrix eingeordnet, jedoch nach den eben angeführten vier Perspektiven als fünfte Perspektivenoption ausgeführt, die hier mit dieser Bezeichnung belegt wurde.

DOI https://doi.org/10.3790/vjh.90.1.75
Generated at 3.142.1
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Tabelle 1:

Reflexion von „Legitimation und Ziele finanzieller Bildung" sowie von „Conceptions of Financial Literacy" auf dem „Kontinuum der Vermittlungsinteressen"

Reflexionsgrad	Kontinuum der Vermittlungsinteressen Vielhaber (1999a: 12–20; Vielhaber 1999b: 2)	Legitimation und Ziele finanzieller Bildung (Lutter 2017: 19–22)	Conceptions of Financial Literacy (Willis 2017)	Paradigma
Zunehmender Reflexionsgrad und Bildungswert	*Unreflektiertes Vermittlungsinteresse:* kein erkennbares fachdidaktisches Konzept; Reproduktionswissen; kein Bedeutungszusammenhang für Lernende; Sammelsurium von Beliebigkeiten			Ökonomistische Finanzerziehung
	Technisches Vermittlungsinteresse: Vermittlung einfacher Wenn-dann-Beziehungen; unterkomplexe Betrachtungsweise; Ausblendung subjektiver und gesellschaftlicher Fragestellungen	*Systemisch-funktionale Perspektiven:* Effizienz und Stabilität		
	Praktisches Vermittlungsinteresse: Bewältigung und zugleich Akzeptanz des Handlungsrahmens; uneingeschränkte Anpassung an die vorgefundene Wirtschaftsordnung	*Individualistisch-funktionale Perspektiven:* Situationsbewältigung	Money management ability Financial socialisation „Financial capability" Panacea	
	Analyse der gesellschaftlichen Konstruktion von Lebenswelten; Auslotung und Nutzung von Handlungsspielräumen und -alternativen	*Individualistisch-normative Perspektiven:* Befähigung und Teilhabe	Abandoning the rational wealth-maximizing actor Financial opportunity and inclusion	Sozioökonomische Finanzbildung
	Kritisch-emanzipatorisches Vermittlungsinteresse: kritische Reflexion von gesellschaftlich konstruierten Rahmenbedingungen und Widersprüchen; Mitgestaltbarkeit gesellschaftlicher Wirklichkeiten	*Normativ-systemische Perspektiven:* ordnungspolitische Gestaltung	Citizen-informed finance Finance-informed citizens The bridge between personal finances and political action	
	Konstruktivistisches Vermittlungsinteresse: individuelle und subjektive Konstitution von Weltsichten; Wahrnehmung und Analyse von komplexen, pluralen und interessensgebundenen Sichtweisen	*Identitätsbezogene individuell-gesellschaftliche Perspektiven:* persönliche Sinnkonstruktion		

Quelle: eigene Darstellung, stark modifiziert und umfassend erweitert basierend auf Fridrich 2020c: 8

onswissens, das für die Lernenden ohne Beziehung zu eigenen Vorstellungen, Interessen und Bedürfnissen steht und daher auch in keinem sinnvollen Verwendungszusammenhang, wodurch es träges Wissen bleibt (Vielhaber 1999a: 13; Vielhaber 1999b: 2). Ein derartiges unreflektiertes Vermittlungsinteresse ist in einzelnen Fragen von Wirtschaftswissenstests erkennbar (kritisch Fridrich 2018).

Unterricht mit *technischem Vermittlungsinteresse* findet unter Einsatz von Wenn-dann-Rationalitäten im Sinne einer linearen Wissensvermittlung statt, während eine kritische Auseinandersetzung mit subjektiven und gesellschaftlichen Fragestellungen in einem für die Lernenden erkennbaren Begründungs- und Verwertungszusammenhang prinzipiell zu kurz kommen (Vielhaber 1999a: 13 f.; Vielhaber 1999b: 2). So wird in systemisch-funktionalen Konzepten von Finanzerziehung davon ausgegangen, dass mehr Wissen über Marktstrukturen, Finanzprodukte und problematische Anreize effizientes Verhalten bewirkt, wodurch kollektives Fehlverhalten und unerwünschte Marktergebnisse präventiv reduziert werden sollen (Lutter 2017: 20). Demgemäß führe defizitäre

DOI https://doi.org/10.3790/vjh.90.1.75
Unauthenticated | Downloaded 2024-04-25 01:14:50
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Financial Literacy zur Gefahr von individuellen und gesamtwirtschaftlichen Dysfunktionalitäten (Hastings et al. 2013: 350). Kritisiert wird die eben beschriebene Finanzerziehung, weil viele Entscheidungen mit subjektiven Bedürfnissen, Einstellungen, Wertvorstellungen und somit individuellen Abwägungsprozessen verwoben sind, die in ihrer Komplexität nicht angemessen in wirtschaftswissenschaftlichen Modellen berücksichtigt werden (z. B. Weber 2013: 12). Zudem treten finanzielle Frage- und Problemstellungen im Alltag kaum isoliert auf, sondern sind ausgesprochen eng mit gesellschaftlichen, politischen und oft auch ökologischen, ethischen, räumlichen und historischen Dimensionen vernetzt.

Innerhalb des *praktischen Vermittlungsinteresses* existieren zwei grundlegende Zugangsweisen, nämlich erstens in einer individualistisch-funktionalen Perspektive im Sinne von Situationsbewältigung und zweitens im Rahmen einer individualistisch-normativen Perspektive, die auf Befähigung und Teilhabe abzielt. Mit beiden Zugängen soll eine Bewältigung von ökonomisch geprägten Lebenssituationen erreicht werden; sie sind jedoch in ihren Intentionen (funktional versus normativ) gänzlich verschieden, weswegen im Folgenden die beiden Ausprägungen innerhalb dieses Vermittlungsinteresses gegenübergestellt werden sollen.

Erstens: Beim *praktischen Vermittlungsinteresse im funktionalen Sinn* von Situationsbewältigung werden in Problem- und Fragestellungen differenzierte Wertebegründung integriert, die von Dritten vorgegeben werden. In diesem abgesteckten gesellschaftlichen Rahmen bewegen sich Lehrende und Lernende fragend und suchend (Vielhaber 1999a: 14 f.; Engartner 2013). Die Lehrenden sollen gemeinsam mit den Lernenden Bewährungs- und Bewältigungsszenarien entwerfen, und zwar für fertig konstruierte Abbildungen von Lebenssituationen, die in den Unterricht eingebracht werden (Vielhaber 1999a: 16). Derartige Zugänge wählt eine Finanzerziehung, die auf individualistisch-funktionale Perspektiven im Sinne einer Bewältigung ökonomisch geprägter Lebenssituationen abzielt, in deren Zentrum die Verbesserung charakteristischen Verhaltens als Geldanlegerin, Kreditnehmer, Konsumentin oder Arbeitnehmer steht (Lutter 2017: 21). Nicht selten wird daher im Rahmen von Financial Literacy die Vermittlung grundlegenden Finanzwissens und funktionaler Fähigkeiten zur Wissensanwendung in spezifischen finanziellen Entscheidungssituationen propagiert (ebd.). In diesem funktionalen Verständnis ist die Welt der Wirtschaft gegeben und muss akzeptiert werden, weshalb jedes Individuum in individualistischer Art und Weise die finanziellen Herausforderungen bewältigen muss (Greimel-Fuhrmann 2013: 11). Sozialwissenschaftliche Konzepte wie „Macht" und „Herrschaft" (Haarmann 2015: 58) werden ebenso ausgeblendet wie wirtschafts-, finanz- und steuerpolitische Entscheidungen, gesellschaftliche Debatten oder kollektive Handlungsmöglichkeiten zur Veränderungen der Domäne „Wirtschaft". So seien nicht problematische Verhältnisse innerhalb der Wirtschaftsordnung zu ändern, sondern ausschließlich die Verhaltensweisen der Individuen (kritisch Hedtke 2021: 32).

Zu übereinstimmend kritischen Ergebnissen kommt Willis (2017) in ihrer Analyse über Konzeptionen der Financial Literacy in internationalen Ausführungen, wenn sie traditionelle Konzeptionen wie die Fähigkeit des Umgangs mit Geld, Finanzerziehung als finanzielle Sozialisation, „finanzielle Fähigkeit" ohne finanzielle Ressourcen und Finanzerziehung als Allheilmittel – etwa gegen Finanzkrisen, zu niedrige Sparquoten, Überschuldung, Insolvenzen, gegen Konsumententäuschungen, für ein Zurechtkommen mit Wohlstand, für Vermögensbildung und für höhere Lebensqualität etc. betrachtet (ebd.: 19 f.). – identifiziert. Allen gemeinsam ist die individualistische Zugangsweise auf finanzielle Herausforderungen durch Förderung kognitiver und manchmal auch nicht-kognitiver Dimensionen bei gleichzeitiger Akzeptanz, Perpetuierung oder gar Verstärkung der vorgefundenen Wirtschaftsordnung einschließlich neoliberaler Mythen. Jeder

DOI https://doi.org/10.3790/vjh.90.1.75
Generated at 3.142.1
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Mensch trüge dieser Betrachtung zufolge für sein finanzielles Unglück die alleinige Schuld, während die neoliberale Wirtschaftsordnung nur durch individuelles Handeln, nicht jedoch durch politische Maßnahmen verändert werden könne (ebd.: 78–82). (Selbst-)Optimierung, Eigennutzmaximierung, monetäres Effizienzdenken und die Anwendung von Kosten-Nutzen-Kalkülen werden als alleinige Maßstäbe zugelassen: „Die ökonomische Perspektive geht davon aus, dass menschliches Handeln durch das Streben nach individuellen Vorteilen bzw. die Vermeidung von Nachteilen geprägt ist" (Krol 2015: 47). Ein Nachdenken *über* die herrschende Wirtschaftsordnung ist nicht erwünscht, sondern ausschließlich ein Denken *innerhalb* von deren Rahmen (Kaminski 2019: 222). Das ist strukturkonservativ, wissenschaftlich verkürzt, politisch einseitig und verhindert zudem innovatives Denken.

Zwischenfazit 2: Financial Literacy bzw. Finanzerziehung nehmen durch ihre verkürzte Bildungskonzeption auf dem Kontinuum der Vermittlungsinteressen die drei unteren Stufen ein: durch die Reproduktion von Begriffswissen ein beliebiges Vermittlungsinteresse, durch das Ansetzen an vermeintlich verhaltenssteuernden Wissensbeständen in Wenn-dann-Rationalitäten ein technisches Vermittlungsinteresse sowie durch die Akzeptanz der herrschenden finanziellen Rahmenbedingungen und erwarteter systemkonformer Bewältigungsstrategien ein praktisches Vermittlungsinteresse. Übereinstimmend werden auf allen drei unteren Stufen des Kontinuums von Vermittlungsinteressen vonseiten der Finanzerziehung somit funktional-angepasste Verhaltensweisen und individualistisch-effiziente Lösungsstrategien von Menschen für alle finanziellen Herausforderungen erwartet. Im Kern geht es bei einer derart enggeführten Finanzerziehung in verschiedenen, teilweise oberflächlich schillernden Facetten um die illegitime Anpassung von Menschen durch herrschaftsstabilisierende Beeinflussungsstrategien.

Zweitens: Beim *praktischen Vermittlungsinteresse im normativen Sinn* von Befähigung und Teilhabe ist die Bewältigung des Handlungsrahmens und zugleich die Akzeptanz und Bewährung innerhalb der vorgefundenen Wirtschaftsordnung – wie eben gezeigt wurde – aus persönlicher und fachdidaktischer Perspektive wenig befriedigend. Das begründet die Forderung, Lernenden die Möglichkeit zu eröffnen, ihre Lebenswelten nicht mehr länger nur als unreflektierte Erfahrungsbasis zu akzeptieren, sondern einem Reflexionsprozess zu unterziehen. Dieser umfasst neben dem Einbeziehen von bisherigen Erfahrungen, aktuellen Handlungen und zukunftsbezogenen Hoffnungen auch die Erweiterung von Horizonten, die Schaffung von neuen Spielräume und folglich die Auslotung von Handlungsalternativen. Dabei ist zu beachten, dass Lebenswelten, Weltbilder und gesellschaftliche Rahmenbedingungen komplex und widersprüchlich sind und daher gemäß des Kontroversitätsgebots nicht reduktionistisch, sondern kontrovers im Unterricht bearbeitet werden müssen (Vielhaber 1999a: 16 f.; Tafner 2020b). Für eine so verstandene Finanzbildung ergibt sich im Rahmen einer individualistisch-normativen Perspektive, die Befähigung und Teilhabe unterstützt, die Notwendigkeit, Partizipationsmöglichkeiten durch selbstbestimmtes finanzielles Handeln zu fördern und die derzeitig Beschaffenheit von Marktstrukturen zu hinterfragen (Lutter 2017:21). Dafür ist eine breite Wissensbasis, die mit Verbraucherbildung und (sozio-)ökonomischer Bildung verflochten ist, erforderlich.

Weber (2017: 31) sieht folgende vier „Entscheidungsfelder", die auf einer individuellen *und* gesellschaftlichen Ebene im Unterricht zu thematisieren sind: mit Geld umgehen, sich versichern, Kredite aufnehmen und Vermögen bilden. Willis (2017: 21–23) identifiziert unter „Abandoning the rational wealth-maximizing actor assumption" dementsprechend Bildungskonzepte, die innerhalb der vorfindbaren wirtschaftlichen Rahmenbedingungen mehr Faktoren bei finanziellen Handlungen von Menschen berücksichtigen als kognitive Fähigkeiten, Selbstbewusstsein, Selbstbeherrschung und Vertrauen, nämlich zusätzlich individuelle Neigungen, Denkmuster, kulturelle

DOI https://doi.org/10.3790/vjh.90.1.75

Generated on 2024-04-25 01:14:50
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Einflüsse und Werte. Das prinzipielle Problem dieser Ansätze liegt laut Willis jedoch darin, dass nach wie vor individualistisch argumentiert wird und somit Individuen allein für finanzielles Leid und dessen Lösung verantwortlich gemacht werden.

Im *kritisch-emanzipatorischen Vermittlungsinteresse* wirken zwei bedeutsame Zieldimensionen auf den Unterricht. Erstens ist eine kritische Reflexion über gesellschaftlich produzierte Widersprüche erforderlich, wodurch neue Frage- und Erkenntnishorizonte erschlossen werden: Wer sind die Gewinnenden, die Nutznießenden und wer die Verlierenden einer politischen Entscheidung oder einer gesellschaftlichen Entwicklung? Dies erfordert mehrperspektivisches Denken sowie ein Denken in und über gesellschaftliche Widersprüche, nicht zuletzt zur Identifikation und Reflexion von Macht- und Herrschaftskonstellationen (bereits bei Steinmann 1975: 5) sowie von Konflikt- und Problemszenarien. Zweitens sind unterkomplexe Strategien zur vorgeblichen Bewältigung komplexer Frage- und Problemstellungen aufzugeben. Vielmehr sind im Einklang mit bildungsemanzipatorischen Gedanken geeignete Unterrichtskonzeptionen zur Förderung individueller Selbstbestimmung und zur Aufgabe von Fremdbestimmung zu favorisieren (Vielhaber 1999a: 17–20). Eine derart verstandene Mündigkeit steht in enger Wechselbeziehung mit gesellschaftlicher Orientierungs-, Urteils- und Handlungskompetenz (Haarmann 2014: 208). Dem stimmen Ansätze normativ-systemischer Perspektiven im Sinne einer ordnungspolitischen Gestaltung insofern zu, als eine prinzipielle Veränderbarkeit der aktuell herrschenden Wirtschaftsordnung realistisch und nötig erscheint. Relevant sind in diesem Kontext Finanzmarktregulierungen und in weiterer Folge politische Umsetzungen aus dem verteilungs- und gerechtigkeitspolitischen Diskurs, an dem grundsätzlich jede Bürgerin bzw. jeder Bürger teilnehmen kann (Lutter 2017: 21 f.). Dafür ist eine umfassende, plurale und sozialwissenschaftliche Finanzbildung in einem aufklärerischen Sinn erforderlich (Hippe 2010). Laut Willis (2017: 85–88) bedarf es dazu finanziell gebildeter Bürgerinnen und Bürger, die – neben der verantwortungsbewussten Gestaltung der eigenen finanziellen Lebenslage – erkennen, wie die Machtverhältnisse der Finanzinfrastruktur beschaffen sind und wie diese durch ihre mündige Mitentscheidungs- und Veränderungsfähigkeit umgestaltet werden können. Dies ist zutiefst politisches Handeln, wodurch die untrennbare Interdependenz von Wirtschaft, Politik und Gesellschaft aus einer subjektbezogenen Perspektive in Relation zu einem kollektiven Rahmen zum Ausdruck kommt.

Im *konstruktivistischen Vermittlungsinteresse* wird deutlich, dass gemäß den Prämissen des Konstruktivismus Menschen durch Wahrnehmung und Handlung Ausprägungen ihrer Lebenswelten konstituieren (Vielhaber 1999b: 2). Diese individuellen Konstitutionen finden ihren Ausdruck in pluralen, individuell generierten Identitäten, Deutungen und Wahrnehmungen (Lutter 2017: 22). Dies verweist auf Identitätskonstruktionen durch Konsumgüter mittels finanzieller Mittel, indem Menschen in einer enormen Vielfalt materielle Güter in den Alltag integrieren (Hübner 2010: 7), die als Symbole der personellen und kollektiven Identifikation und Differenzierung dienen (Warde 2014: 297; Werlen 1995: 128; Werlen 1996: 315). Ökonomisches Denken und Handeln ist sowohl auf der Ebene der Alltags- und Lebenswelten von Menschen als auch auf der Ebene von Paradigmen, Zugängen und Konzeptionen der Sozial- und Wirtschaftswissenschaften vielfältig und facettenreich. Gegenüber ökonomistischen Positionen ist zu bedenken, dass Menschen weniger den Postulaten des als Extrembeispiel anzuführenden Modells des Homo oeconomicus folgen und zumeist nicht auf ein optimiertes, marktkonformes Leben abzielen (Engartner und Krisanthan 2014: 162 f.; Bögenhold 2015: 17–25) und demnach nicht ständig mit Nutzenmaximierung befasst sind (Hellmich 2014: 32; Famulla 2019: 28), sondern in ihren verschiedenen sozialen Zusammenhängen individuelle Vorstellungen von einem befriedigenden, zufriedenstellenden und sinnstiftenden Leben zu realisieren versuchen (Famulla 2014: 405; Hedtke 2014: 85; Fridrich

DOI https://doi.org/10.3790/vjh.90.1.75

Generated at 3.142.1
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

2019: 166). Das nicht nur im Schulunterricht relevante Konzept „Lebensqualität“ ist wesentlich breiter gefasst als wirtschaftliche Produktion oder Lebensstandard, denn es umfasst die Bandbreite jener Faktoren, die beeinflussen, was wir am Leben schätzen, und inkludiert somit materielle Aspekte, reicht jedoch weit über diese hinaus (Stiglitz et al. 2009: 41). Sozioökonomische Finanzbildung versteht somit den handelnden Menschen je nach Machtausstattung auch als Gestalter seiner eigenen Lebenslage und besonders im Sinne des „guten Lebens“, und zwar sowohl in monetären als auch nicht-monetären Kontexten des privaten Haushalts, der Arbeit oder des Wirtschaftsbürgertums.

Zwischenfazit 3: Während Financial Literacy bzw. Finanzerziehung überwiegend auf das unreflektierte, technische und teilweise auch praktische Vermittlungsinteresse abzielten, fokussiert eine Finanzbildung innerhalb einer breiten sozioökonomischen Bildung primär auf das kritisch-emanzipatorische und konstruktivistische sowie teilweise auf das praktische Vermittlungsinteresse. Dies inkludiert neben Erschließung und Reflexion der drei ökonomisch und somit auch finanziell geprägten Bereiche Privathaushalt, Arbeitswelt und Gesellschaft zusätzlich Handlungsbereitschaft und Durchsetzungsvermögen, und zwar sowohl zur selbstbewussten und verantwortungsvollen Gestaltung der eigenen Lebenslage, als auch zur demokratischen Veränderung der vorgefundenen Wirtschaftsordnung. Damit sind derartige Denk- und Handlungsalternativen für Persönliches und für Gesellschaftliches politisch und im Sinne der Aufklärung hoch relevant: Habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen!

4 Zusammenschau und (bildungs)politische Konsequenzen

Es wurde gezeigt, dass eine ökonomistisch verengte *Finanzerziehung* überwiegend auf Rechenfertigkeiten und monetär relevante Aspekte wie Knappheitsreduktion, Eigennutzmaximierung und Effizienzsteigerung abzielt, was in monoperspektivisch-wirtschaftswissenschaftlichen und monoparadigmatisch-neoklassischen Perspektiven deutlich wird. Dies kommt zudem in Financial Literacy-Tests zum Ausdruck. Das zugrundeliegende Bildungsverständnis ist insofern doppelt unterkomplex, als es erstens auf einer linearen Wissens-Verhaltens-Kausalität basiert und zweitens auf ein erwartungskonformes und funktionalistisches Verhalten innerhalb vorherrschender ökonomischer Rahmenbedingungen fokussiert. Auf dem didaktischen Kontinuum der Vermittlungsinteressen nimmt dieser Ansatz daher nur die unteren Stufen ein: unreflektiertes, technisches und praktisches Vermittlungsinteresse – letzteres überwiegend im Sinne von bloßen Bewältigungsstrategien und einer unhinterfragten Akzeptanz des vorgefundenen Wirtschaftsrahmens (siehe Tab. 1).

Demgegenüber versteht eine sozioökonomisch kontextualisierte *Finanzbildung* Wirtschaft als gesellschaftlich konstituiert und mit Politik eng vernetzt, weswegen eine sozialwissenschaftliche Bearbeitung von Frage- und Problemstellungen aus den Alltags- und Lebenswelten der Lernenden vorzunehmen ist. Durch sozialwissenschaftliche – will u. a. heißen: multiperspektivische – Zugänge sollen junge Menschen zu kritischem, ethischem und eigenständigem Denken und Handeln sowohl in ihren unmittelbaren Lebenskontexten als auch in gesamtgesellschaftlichen Zusammenhängen sowie zur Freiheit, dies umzusetzen oder auch nicht, angeregt werden. Im Kern geht es der sozioökonomischen Finanzbildung um die Förderung von Orientierungs-, Urteils- und Handlungsfähigkeit in gesellschaftlich-wirtschaftlichen Kontexten – stets verbunden mit dem Ziel der Reflexion, der Selbstbestimmung und der Mitgestaltung. Eine so verstandene sozioökonomisch orientierte finanzielle Bildung nimmt auf dem didaktischen Kontinuum von Vermittlungsinteressen die bezüglich Bildungswert und Reflexionsgrad drei höherrangigen Stufen ein,

DOI https://doi.org/10.3790/vjh.90.1.75
Unauthenticated | Downloaded 2024-04-25 01:14:50
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

nämlich praktisches Vermittlungsinteresse im Sinne von Befähigung und Teilhabe sowie kritisch-emanzipatorisches und konstruktivistisches Vermittlungsinteresse (siehe Tab. 1).

Der vorliegende Beitrag legt nahe, dass zur Unterstützung von Menschen, ein sinnstiftendes Leben zu führen, Konsequenzen für die (Bildungs-)Politik formuliert werden können, zumal die dargestellten ökonomischen und im Besonderen finanziellen Herausforderungen keinen naturgesetzlichen Entwicklungen folgen. Vielmehr sind deren Regulierung, Gewährung oder gar Förderung Ausdruck des politischen Willens bzw. Nichtwillens. Komplementär und unterstützend zu individuellem Wissen, Können und Handeln durch adäquate Bildungskonzeptionen sind systemisch ansetzende Strategien und Marktrestriktionen erforderlich, damit die Verantwortung und Risiken in einem durch scharfe (sozio-)ökonomische und politische Asymmetrien gekennzeichneten System der Finanzindustrie und Finanzmärkte nicht einseitig auf gesellschaftlich und ökonomisch Schwächere sowie politisch unterrepräsentierte Gruppen abgeladen wird.

Welche (bildungs)politischen Konsequenzen lassen sich aus diesen Erkenntnissen nun im Detail ableiten? Die lebensweltorientierte, subjektbezogene und sozialwissenschaftlich orientierte ökonomische Bildung kann nur durch eine integrative Wirtschaftsausbildung im Wirkungsgefüge Gesellschaft – Wirtschaft – Politik gestärkt werden. Denn mit dem schulischen Fächerkanon und Bildungsprogramm muss sichergestellt sein, dass die Zusammenhänge von Wirtschaft, Gesellschaft und Politik, die für eine wissenschaftlich differenzierte, reflektierte, der Mündigkeit und Emanzipation der Lernenden verpflichteten Finanzbildung als Teil sozioökonomischer Bildung grundlegend und unabdingbar sind, auch *als Zusammenhänge* im Unterricht behandelt werden. Zudem muss die Freiheit von Bildung hinsichtlich Leitbildern, Themen, Wissen und Kompetenzen der Finanzbildung gewährleistet sein. Dazu gehört auch die Sicherstellung einer ausgewogenen Repräsentation von pluralen Positionen und Interessen in der Finanzbildung sowie die wirksame Kontrolle von Einflüssen aus der Finanzindustrie und ihrem Umfeld. Schließlich wäre komplementär dazu anbieterseitig wünschenswert, Menschen durch anwendungsfreundliche und sachliche Information über Finanzmarktprodukte und Verbote riskanter Anlagemöglichkeiten zu unterstützen und zu schützen (Treichl 2010: 6 f.; Shiller 2012: 27; Finanzmarktaufsicht und Oesterreichische Nationalbank 2019). Schließlich bedarf es einer breiten Diskussion über und einer sich gegebenenfalls anschließenden Rückführung der Privatisierung zuvor sozialstaatlich zugestandener Leistungen und Institutionen, um den Menschen mehr soziale Sicherheit zu gewähren und systemisch bedingte finanzielle und soziale Risiken zu minimieren.

Danksagung

Ich danke den beiden anonymen Gutachter*innen sehr herzlich für wertvolle Hinweise und Anregungen zu diesem Beitrag.

Literaturverzeichnis

— Aprea, Carmela, Eveline Wuttke, Klaus Bruer, Noi Keng Koh, Pete Davies, Bettina Greimel-Fuhrmann und Jane S. Lopus (Hrsg.) (2016): International Handbook of Financial Literacy. Singapur, Springer.
— Atkinson, Adele und Flore-Anne Messy (2012): Measuring Financial Literacy: Results of the OECD/International Network on Financial Education (INFE) Pilot Study. OECD Working

DOI https://doi.org/10.3790/vjh.90.1.75
Generated at 3.142.1
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Papers on Finance, Insurance and Private Pensions, 15. OECD Publishing, Paris. https://doi.org/10.1787/5k9csfs90fr4-en (abgerufen am 28. 02. 2021).
— Bögenhold, Dieter (2015): Gesellschaft studieren, um Wirtschaft zu verstehen. Plädoyer für eine interdisziplinäre Perspektive. Wiesbaden, Springer VS.
— Bonfig, Anja (2020): „Nix anderes ist eine größere Macht als Geld". Phänomene aus dem Feld sozioökonomischer finanzieller Bildung aus der Sicht von Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Frankfurt/M., Wochenschau Wissenschaft.
— Brand, Ulrich und Markus Wissen (2017): Imperiale Lebensweise: Zur Ausbeutung von Mensch und Natur in Zeiten des globalen Kapitalismus. München, oekom.
— De Bekker, Kenneth (2020): Financial Literacy. Uncovering Avenues for Future Research. In: Kristof De Witte, Oliver Holz und Kenneth De Bekker (Hrsg.): Financial education. Current practices and future challenges. Münster, Waxmann, 11–40.
— Engartner, Tim (2013): Das Fach „Wirtschaft" als Fach der Wirtschaft? Einige ausgewählte Aspekte vergangener und gegenwärtiger Debatten. GWP – Gesellschaft. Wirtschaft. Politik, 3, 439–446.
— Engartner, Tim (2019a): Charakteristika und Perspektiven sozioökonomischer Bildung in Deutschland. Österreich Geschichte Literatur Geographie, 1, 84–97.
— Engartner, Tim (2019b): Wie findet man Themen für die sozioökonomische Bildung? In: Autorengruppe Sozioökonomische Bildung: Tim Engartner, Gerd-E. Famulla, Andreas Fischer, Christian Fridrich, Harald Hantke, Reinhold Hedtke, Birgit Weber und Bettina Zurstrassen (Hrsg.): Was ist gute ökonomische Bildung? Leitfaden für den sozioökonomischen Unterricht. Frankfurt/M., Wochenschau, 57–66.
— Engartner, Tim (2019c): Wie DAX-Unternehmen Schule machen. Lehr- und Lernmaterial als Türöffner für Lobbyismus. Frankfurt/M., Otto Brenner Stiftung.
— Engartner, Tim, Reinhold Hedtke und Bettina Zurstrassen (2021): Sozialwissenschaftliche Bildung. Politik – Wirtschaft – Gesellschaft. Paderborn et al., UTB.
— Engartner, Tim und Balasundaram Krisanthan (2014): Ökonomische Bildung in Zeiten der Ökonomisierung – oder: Welchen Anforderungen muss sozio-ökonomische Bildung genügen? In: Andreas Fischer, Bettina Zurstrassen (Hrsg.): Sozioökonomische Bildung. Bonn, Bundeszentrale für politische Bildung, 155–176.
— Famulla, Gerd-E. (2014): Sozio-ökonomische versus ökonomistische Bildung. Zwei Sichtweisen auf die Beiträge der Fachtagung „Was ist Sozioökonomie? Was ist sozio-ökonomische Bildung?" Universität Bielefeld – 28. September 2012. In: Andreas Fischer, Bettina Zurstrassen (Hrsg.): Sozioökonomische Bildung. Bonn, Bundeszentrale für politische Bildung, 390–410.
— Famulla, Gerd-E. (2019): Sozioökonomische Bildung – Grundgedanken. In: Autorengruppe Sozioökonomische Bildung: Tim Engartner, Gerd-E. Famulla, Andreas Fischer, Christian Fridrich, Harald Hantke, Reinhold Hedtke, Birgit Weber und Bettina Zurstrassen (Hrsg.): Was ist gute ökonomische Bildung? Leitfaden für den sozioökonomischen Unterricht. Frankfurt/M., Wochenschau, 19–31.
— Fernandes, Daniel, John G. Lynch Jr. und Richard G. Netemeyer (2014): Financial Literacy, Financial Education, and Downstream Financial Behaviors. Management Science, 60 (8), 1861–1883. https://doi.org/10.1287/mnsc.2013.1849 (abgerufen am 28. 02. 2021).
— Finanzmarktaufsicht und Oesterreichische Nationalbank (Hrsg.) (2019): Informationen über Risiken von Fremdwährungskrediten. Wien. https://www.fma.gv.at/fma-aktuell/fremdwaehrungskredite/ (abgerufen am 28. 02. 2021).
— Fridrich, Christian (2018): Österreichische Wirtschaftswissenstests auf dem Prüfstand – oder: Täglich grüßt das Murmeltier. sowi-online blogs. https://www.sowi-online.de/blog/%

DOI https://doi.org/10.3790/vjh.90.1.75
Unauthenticated | Downloaded 2024-04-25 01:14:50
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

C3%B6sterreichische_wirtschaftswissenstests_auf_dem_pr%C3%BCfstand_%E2%80%93_oder_t%C3%A4glich_gr%C3%BC%C3%9Ft_murmeltier.html (abgerufen am 28.02.2021).
— Fridrich, Christian (2019): Konsum in der sozioökonomischen Bildung. In: Autorengruppe Sozioökonomische Bildung: Tim Engartner, Gerd-E. Famulla, Andreas Fischer, Christian Fridrich, Harald Hantke, Reinhold Hedtke, Birgit Weber und Bettina Zurstrassen (Hrsg.): Was ist gute ökonomische Bildung? Leitfaden für den sozioökonomischen Unterricht. Frankfurt am Main, Wochenschau, 161–169.
— Fridrich, Christian (2020a): Wirtschaftliche Bildung muss integrativ und plural sein! GW-Unterricht, 160, 73–79.
— Fridrich, Christian (2020b): Sozioökonomische Bildung als ein zentrales Paradigma für den Lehrplan „Geographie und Wirtschaftliche Bildung" 2020 der Sekundarstufe I. GW-Unterricht, 158, 21–33.
— Fridrich, Christian (2020c): Wirtschaft als schwieriger Themenbereich im österreichischen Geographie und Wirtschaftskunde-Unterricht? Konsequenzen für Fortbildung und Ausbildung. OpenSpaces. Zeitschrift für Didaktiken der Geographie, 01, 5–24. https://uni-duisburg-essen.sciebo.de/s/HYiJVEWtwelZhbV (abgerufen am 28. 02. 2021).
— Fridrich, Christian und Maria Hofmann-Schneller (2017): Positionspapier „Sozioökonomische Bildung". GW-Unterricht, 145, 54–57.
— Goyal, Kirti und Satish Kumar (2020): Financial Literacy: A Systematic Review and Bibliometric Analysis. International Journal of Consumer Studies, 45 (1): 80–105. https://doi.org/10.1111/ijcs.12605 (abgerufen am 28. 02. 2021).
— Greimel-Fuhrmann, Bettina (2013): „Don't know much about economics and business". Economic und financial literacy als wesentliche, jedoch vernachlässigte Bildungsziele. wissenschaftplus 4, I-VIII. https://www.eduacademy.at/gwb/pluginfile.php/25465/mod_resource/content/0/Fuhrmann%20%282013%29.pdf (abgerufen am 28. 02. 2021).
— Greimel-Fuhrmann, Bettina, Maria Silgoner, Rosa Weber und Martin Taborsky (2016): Financial Literacy in Austria. In: Carmela Aprea, Eveline Wuttke, Klaus Bruer, Noi Keng Koh, Pete Davies, Bettina Greimel-Fuhrmann und Jane S. Lopus (Hrsg.): International Handbook of Financial Literacy. Singapur, Springer, 251–262.
— Grohmann, Antonia und Kornelia Hagen (2017): Finanzkompetenz für alle Lebenslagen: Finanzielle Bildung – Wird die Jugend für die Zukunft gewappnet? Vierteljahrshefte zur Wirtschaftsforschung, 86 (3), 5–16.
— Haarmann, Moritz Peter (2014): Sozioökonomische Bildung – ökonomische Bildung unter der Zielperspektive der gesellschaftlichen Mündigkeit. In: Andreas Fischer und Bettina Zurstrassen (Hrsg.): Sozioökonomische Bildung. Bonn, Bundeszentrale für politische Bildung, 206–222.
— Haarmann, Moritz Peter (2015): Wirtschaft – Macht – Bürgerbewusstsein. Walter Euckens Beitrag zur sozioökonomischen Bildung. Wiesbaden, Springer.
— Habermas, Jürgen (1973/2019): Erkenntnis und Interesse. 17. Aufl. Frankfurt am Main, Suhrkamp.
— Hastings, Justine S., Brigitte C. Madrian und William L. Skimmyhorn (2013): Financial Literacy, Financial Education, and Economic Outcomes. Annual Review of Economics, 5, 347–373.
— Heck, Ines, Jakob Kapeller und Rafael Wildauer (2020): Vermögenskonzentration in Österreich. Ein Update auf Basis des HFCS 2017. Wien, Kammer für Arbeiter und Angestellte für Wien.

DOI https://doi.org/10.3790/vjh.90.1.75
Generated at 3.142.1[illegible]
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

— Hedtke, Reinhold (2014): Was ist sozioökonomische Bildung? In: Andreas Fischer und Bettina Zurstrassen (Hrsg.): Sozioökonomische Bildung. Bonn, Bundeszentrale für politische Bildung, 81–127.
— Hedtke, Reinhold (2016): Paradigmatische Parteilichkeit, lückenhafte Lehrpläne und tendenziöses Unterrichtsmaterial? Ergebnisse einer Studie zu Gestalt und Gehalt sozio/ökonomischer Bildung. (FGW-Studie Neues ökonomisches Denken, 1). Düsseldorf, Forschungsinstitut für gesellschaftliche Weiterentwicklung e.V. (FGW). https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-66437-2 (abgerufen am 28. 02. 2021).
— Hedtke, Reinhold (2018a): Das Sozioökonomische Curriculum. Frankfurt/M, Wochenschau.
— Hedtke, Reinhold (2018b): Anpassen oder aufklären? Finanzerziehung und sozioökonomische Bildung. GW-Unterricht, 152, 14–30.
— Hedtke, Reinhold (2021): Das integrative Konzept sozialwissenschaftlicher Bildung. In: Tim Engartner, Reinhold Hedtke und Bettina Zurstrassen (Hrsg.): Sozialwissenschaftliche Bildung. Politik – Wirtschaft – Gesellschaft. Leiden et al., Schöningh/UTB, 24–36.
— Hellmich, Simon Niklas (2014): Was ist Sozioökonomie? – Eine Annäherung. In: Andreas Fischer und Bettina Zurstrassen (Hrsg.): Sozioökonomische Bildung. Bonn, Bundeszentrale für politische Bildung, 32–62.
— Hippe, Thorsten (2010): Finanzielle Allgemeinbildung: Bürgerliche Institutionenkunde und Tugendlehre oder kritische Analyse eines gesellschaftspolitischen Problems? GWP – Gesellschaft.Wirtschaft.Politik. 59 (2), 189–200.
— Hübner, Renate (2010): Die Ware und das Ich. Der Beitrag der Dinge zum Individuationsprozess. Forum Ware, 38 (1–4), 1–11.
— Hung, Angela A., Andrew M. Parker und Joanne K. Yoong (2009): Defining and Measuring Financial Literacy. RAND Working Paper Series WR-708. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1498674 (abgerufen am 28. 02. 2021).
— Huston, Sandra J. (2010): Measuring Financial Literacy. The Journal of Consumer Affairs, 44 (2), 296–316.
— IMF (Hrsg.) (2020): World Economic Outlook Database. Washington. International Monetary Fund, https://www.imf.org/en/Publications/WEO/weo-database/2020/October (abgerufen am 28. 02. 2021).
— Johnstone, Micael-Lee und Lay P. Tan (2014): Exploring the Gap Between Consumers' Green Rhetoric and Purchasing Behavior. Journal of Business Ethics, 132, 311–328.
— Kaiser, Tim, Annamaria Lusardi, Lukas Menkhoff und Carly J. Urban (2020): Financial Education Affects Financial Knowledge and Downstream Behaviors. NBER Working Paper No. 27057. https://www.nber.org/system/files/working_papers/w27057/w27057.pdf (abgerufen am 28. 02. 2021).
— Kaminski, Hans (2019): Die Etablierung ökonomischer Bildung in der Bundesrepublik Deutschland – bildungspolitische Beobachtungen. Wirtschaftspolitische Blätter, 2, 213–226.
— Klapper, Leora, Annamaria Lusardi und Peter van Oudheusden (2015): Financial Literacy Around the World. Insights from the Standard & Poor's Ratings Services Global Financial Literacy Survey. https://responsiblefinanceforum.org/wp-content/uploads/2015/12/2015-Finlit_paper_17_F3_SINGLES.pdf (abgerufen am 28. 02. 2021).
— Krol, Gerd-Jan (2015): Der originäre Beitrag der ökonomischen Bildung zur Verbraucherbildung. unterricht wirtschaft + politik, 4, 47–51.
— Lutter, Andreas (2017): Zielfiguren finanzieller Bildung: Begriffe – Konzepte – Herausforderungen. Vierteljahrshefte zur Wirtschaftsforschung, 86 (3), 17–25.
— Münch, Richard (2009): Globale Eliten, lokale Autoritäten. Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA. McKinsey & Co., Frankfurt/M.

DOI https://doi.org/10.3790/vjh.90.1.75
Unauthenticated | Downloaded 2024-04-25 01:14:50
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

— OECD (Hrsg.) (2020): OECD/INFE 2020 International Survey of Adult Financial Literacy www.oecd.org/financial/education/launchoftheoecdinfeglobalfinancialliteracysurveyreport.htm (abgerufen am 28. 02. 2021).
— Oesterreichische Nationalbank (Hrsg.) (2020): Finanzielles Wohlbefinden. Wien. https://www.eurologisch.at/el/unterrichts-und-informationsmaterialien/in-2000-zeichen/finanzielles-wohlbefinden.html (abgerufen am 28. 02. 2021).
— Papaoikonomou, Eleni, Gerard Ryan und Matias Ginieis (2010): Towards a Holistic Approach of the Attitude Behavior-gap in Ethical Consumer Behaviors: Empirical Evidence from Spain. International Advanced Economic Research, 17, 77–88.
— Schlee, Jörg (1988): Menschenbildannahmen: vom Verhalten zum Handeln. In: Norbert Groeben, Diethelm Wahl, Jörg Schlee und Brigitte Scheele (Hrsg.): Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts. Tübingen, Francke, 11–16.
— Schröder, Carsten, Charlotte Bartels, Konstantin Göbler, Markus M. Grabka und Johannes König (2020): MillionärInnen unter dem Mikroskop: Datenlücke bei sehr hohen Vermögen geschlossen – Konzentration höher als bisher ausgewiesen. DIW Wochenbericht, 29, 512–521.
— Schuhen, Michael und Susanne Schürkmann (2016): Construct Validity with Structural Equation Modelling. In: Carmela Aprea, Eveline Wuttke, Klaus Bruer, Noi Keng Koh, Pete Davies, Bettina Greimel-Fuhrmann und Jane S. Lopus (Hrsg.): International Handbook of Financial Literacy. Singapur, Springer, 382–396.
— Shiller, Robert J. (2012): Märkte für Menschen. So schaffen wir ein besseres Finanzsystem. Bonn, Bundeszentrale für politische Bildung.
— Steffen, Will, Katherine Richardson, Johan Rockström, Sarah E. Cornell, Ingo Fetzer, Elena M. Bennett, Reinette Biggs, Stephen R. Carpenter, Wim de Vries, Cynthia A. de Wit, Carl Folke, Dieter Gerten, Jens Heinke, Georgina M. Mace, Linn M. Persson, Veerabhadran Ramanathan, Belinda Reyers und Sverker Sörlin (2015): Planetary Boundaries: Guiding Human Development on a Changing Planet. Science 347 (6223). https://doi.org/10.1126/science.1259855 (abgerufen am 28. 02. 2021).
— Steinmann, Bodo (1975): Der Wirtschaftskreislauf im Unterricht. Ein Modell zur Erkenntnis ökonomischer Zusammenhänge und zur Beurteilung aktueller Wirtschaftspolitik. Köln, J. P. Bachem.
— Stieger, Sandra und Thomas Jekel (2018): Vermessene ökonomische Bildung? Eine Analyse österreichischer empirischer Studien zur ökonomischen Bildung. GW-Unterricht, 150, 5–19.
— Stiglitz, Joseph E., Amartya Sen und Jean-Paul Fitoussi (2009): Report by the Commission on the Measurement of Economic Performance and Social Progress. Commission on the Measurement of Economic Performance and Social Progress, Paris.
— Tafner, Georg (2020a): Die Angst des Königs vor dem Schachmatt. Klarstellungen zur „Aufklärung“ über meinen Aufsatz „Eigennutzmaximierung als Richtschnur moralischen Handelns? Antithesen zu Homanns ökonomischer Wirtschaftsethik“. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 116 (3), 419–455. https://doi.org/10.25162/ZBW-2020-0018 (abgerufen am 28. 02. 2021).
— Tafner, Georg (2020b): Ökonomische Bildung in einer ökonomisierten Gesellschaft. Oder: Welche Bildung benötigen Bürgerinnen und Bürger im wirtschaftlichen Kontext? In: Nils Goldschmidt, Yvette Keipke und Alexander Lenger (Hrsg.): Ökonomische Bildung als gesellschaftliche Herausforderung. Wege zu einer reflexiven Wirtschaftsdidaktik. Tübingen, Mohr Siebeck, 27–46.

DOI https://doi.org/10.3790/vjh.90.1.75

Generated at 3.142.1
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

— Treichl, Andreas (2010): Keynote Mag. Andreas Treichl. In: Konferenz-Nachlese „Wie viel Kontrolle braucht die Wirtschaft?“, 6–8. https://www.iwp.or.at/wp-content/uploads/2018/12/konferenznachlese_2010-10-06.pdf (abgerufen am 28.02.2021).
— UBS und PwC Switzerland (Hrsg.) (2020): Riding the Storm. Market Turbulence Accelerates Diverging Fortunes. https://www.ubs.com/content/dam/static/noindex/wealth-management/ubs-billionaires-report-2020-spread.pdf (abgerufen am 28. 02. 2021).
— Uhlenwinkel, Anke (2018): Ergebnisorientiert und interessensgeleitet – Studien der Wirtschaftslobby zum GW-Unterricht. GW-Unterricht, 150, 20–33.
— Van der Schors, Anna und Olaf Simonse (2016): Financial Literacy in the Netherlands. In: Carmela Aprea, Eveline Wuttke, Klaus Bruer, Noi Keng Koh, Pete Davies, Bettina Greimel-Fuhrmann und Jane S. Lopus (Hrsg.): International Handbook of Financial Literacy. Singapur, Springer, 305–320.
— Vielhaber, Christian (1999a): Vermittlung und Interesse – Zwei Schlüsselkategorien fachdidaktischer Grundlegungen im Geographieunterricht. In: Christian Vielhaber (Hrsg.): Geographiedidaktik kreuz und quer. Vom Vermittlungsinteresse bis zum Methodenstreit – Von der Spurensuche bis zum Raumverzicht. Wien, Institut für Geographie, 9–26.
— Vielhaber, Christian (1999b): Türen öffnen im GW-Unterricht. Wien. https://gw.eduhi.at/bundesarge/verlage/tuerenoeffnen.doc (abgerufen am 28.02. 2021).
— Walker, Eva-Maria (2015): Finanzbildung als Teilbereich der ökonomischen Bildung? Plädoyer für eine multidisziplinäre finanzielle Bildung. GWP – Gesellschaft. Wirtschaft. Politik, 4, 505–514.
— Warde, Alan (2014): After Taste: Culture, Consumption and Theories of Practice. Journal of Consumer Culture, 14 (3), 279–303.
— Weber, Birgit (2010): Wirtschaftswissen zwischen Bildungsdefiziten und Unsicherheiten. Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften, 1, 91–114.
— Weber, Birgit (2013): Zwischen Subjekt, Lebenswelt, Wissenschaft und Verantwortung: Ökonomische Bildung im Spannungsfeld der Interessen. GW-Unterricht, 132, 5–16.
— Weber, Birgit (2017): Finanzielle Bildung in der Sekundarstufe I – Verankerung und Herausforderungen. Vierteljahrshefte zur Wirtschaftsforschung, 86 (3), 27–39.
— Werlen, Benno (1995): Sozialgeographie alltäglicher Regionalisierungen. Band 1. Zur Ontologie von Gesellschaft und Raum. Stuttgart, Franz Steiner.
— Werlen, Benno (1996): Sozialgeographie alltäglicher Regionalisierungen. Band 2. Globalisierung, Region und Regionalisierung. Stuttgart, Franz Steiner.
— Wiederhold, Marie und Luis F. Martinez (2018): Ethical Consumer Behaviour in Germany: The Attitude-Behaviour Gap in the Green Apparel Industry. International Journal of Consumer Studies, 42, 419–429.
— Willis, Lauren E. (2017): Finance-Informed Citizens, Citizen-Informed Finance: An Essay Occasioned by the International Handbook of Financial Literacy. Journal of Social Science Education, 16 (4), 16–17.

DOI https://doi.org/10.3790/vjh.90.1.75

Unauthenticated | 2024-04-25 01:14:50
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH