

**iböb.**  
initiative für eine  
bessere ökonomische bildung

debatte no. 1

**Einige Überlegungen  
zur ‚Finanziellen  
Allgemeinbildung‘  
in Zeiten der  
Finanzkrise**

Peter Neumaier

Bielefeld 2013

In der Reihe *debatte* veröffentlicht die iböb externe Diskussionsbeiträge, die den Diskurs über eine bessere ökonomische Bildung befördern. Die Texte in der Reihe *iböb debatte* präsentieren Außenansichten, die die iböb offen zur Diskussion stellt, ohne sie damit auch als iböb-Positionen zu übernehmen.

Der hier leicht überarbeitete Artikel wurde ursprünglich veröffentlicht in: *Pädagogische Korrespondenz, Heft 46, Herbst 2012 (25. Jg.), S. 56-72*. Die Zeitschrift wird herausgegeben vom Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V., Münster, und erscheint im Verlag Budrich UniPress, Leverkusen. Die iböb dankt dem Verlag, den Herausgebern und dem Autor für die freundliche Genehmigung zum Nachdruck.

Peter Neumaier

## Einige Überlegungen zur ‚Finanziellen Allgemeinbildung‘ in Zeiten der Finanzkrise

**„Gegen das Finanzsystem zu sein, ist genauso dumm, wie zu sagen:  
‚Ich bin gegen den Regen‘, ‚ich bin gegen die Kälte‘ oder ich bin gegen  
den Nebel“**

(Ehem. franz. Finanzminister Baroin, (Halimi, 2012))

### I

Finanzielle Allgemeinbildung (FA) scheint heute einerseits das zentrale Einfallstor für Lobbyinteressen und für ein einseitiges Verständnis von ökonomischer Bildung in den Schulen zu sein<sup>1</sup>. Andererseits stößt die Forderung nach Einführung und Ausweitung dieses Lernbereichs auf vielfältige Zustimmung.

Die Notwendigkeit der FA in den Schulen wird zunächst allgemein wohlwollend bewertet, weil sie Jugendlichen unbestreitbar notwendige Alltagsfähigkeiten (Umgang mit Verschuldung, finanzielle Vorsorgeplanung usw.) zu vermitteln verspricht und weil in Wissenschaft und Medien immer wieder empirische Untersuchungen zitiert werden, die die erschreckende Unkenntnis von Jugendlichen in finanziellen bzw. ökonomischen Zusammenhängen zu belegen behaupten.

Die notwendige Vermittlung von in unserer Gesellschaft lebenswichtigen Alltagskompetenzen an ein sich als inkompetent erweisendes Publikum: Wer wollte das in Frage stellen?

Mit Ausbruch der 2007 beginnenden verheerenden Finanz- und Wirtschaftskrise, die ihre dramatische und nicht absehbare Fortsetzung in der gegenwärtigen Entwicklung der Staatsverschuldung im Euro-Raum (und in den USA) gefunden hat und sich zur Euro-Währungskrise auszuweiten droht, muss allerdings erneut die Frage nach Einseitigkeit, Begrenztheit und „Effektivität“ des Konzepts und vieler Unterrichtsmaterialien der FA gestellt werden. Nach allen aktuellen und zu erwartenden Verwerfungen, die sich absehbar auf Ökonomie und Gesellschaft, soziale Zusammenhänge und politisches Bewusstsein auswirken werden, ist kritisches Nachdenken berechtigt: „Muss

---

<sup>1</sup> „Allein auf dem Bildungsverteiler des Bundesverbandes deutscher Banken stehen mehr als 60 000 Lehrer“ (DIE ZEIT Nr:8 v. 14.02.2013)

ökonomische Bildung neu gedacht werden?“ (Retzmann 2011, S. 6); die Finanzkrise erscheint als „Herausforderung für die finanzielle Bildung“ (Remmele 2011, S. 47).

Wie lassen sich in Zeiten der umfassenden Finanz- und Wirtschaftskrise (die ökologische Krise – Klimaveränderung, Ressourcenentwicklung, Ernährung – muss an dieser Stelle auch genannt werden) überhaupt noch „die Lebenssituationen identifizieren, für welche die Fähigkeit zu wirtschaftlichem Handeln und Urteilen benötigt wird“ (Birke/Seeber 2011, S. 174)?

Die Menschen müssen sich in Strukturen bewegen können, die eine analytisch oder didaktisch begründete Rollentrennung (als Erwerbstätige, KonsumentInnen, AnlegerInnen, SteuerzahlerInnen usw.) nicht mehr zulassen, didaktisch aber auch gar nicht als wünschenswert erscheinen lassen. Die Auseinandersetzung mit der komplexen politisch und ökonomisch geprägten Lebenswelt erfordert die Fähigkeit zur Gesamtsicht. Sollen „Schülerinnen und Schüler befähigt werden, in Verantwortung gegenüber sich selbst, der Mitwelt und der Sache zu handeln“ (Retzmann/Seeber 2011, S. 52) muss FA Bestandteil der Ausbildung zum mündigen Bürger sein, der ökonomische Strukturen und ihre tagtägliche politische Gestaltbarkeit analytisch, bewertend und selbst handelnd im Auge hat.

Die Begrenztheit des bisherigen Anspruchs der FA erweist sich allerdings darin, dass sie die Möglichkeiten zur Durchdringung der Zusammenhänge beschneidet und verengt.

Eine FA, die Jugendliche heutzutage so unterrichten will, dass „die Lebensführung in ökonomischer Hinsicht gelingen kann“ (Loerwald/Retzmann 2011, S. 93) muss ihre Begrenztheit auf Produktbezogenheit und Individualisierung von Lösungsstrategien einschränken. Sie muss einen strukturbezogenen Blickwinkel einnehmen, ihre (oft interessenpolitisch geprägte) Einseitigkeit aufgeben und alternative und kontroverse Denkansätze präsentieren. Sie muss quasi naturgesetzlich dargestellte Begründungen für wirtschaftliche Zusammenhänge, ordnungspolitische Rahmenbedingungen und wirtschaftspolitische Konsequenzen aufgeben und die politische (und damit auch alternative) Gestaltungsfähigkeit wirtschaftlicher Strukturen und Entwicklungen in den Unterricht einbeziehen.

In der gegenwärtigen Krise wird tagtäglich deutlich, wie schnell individuelles und institutionelles Verhalten gesamtwirtschaftliche und gesellschaftliche Auswirkungen haben kann, wie andererseits die Lebensplanung von gesamtwirtschaftlichen Prozessen und politischen Entscheidungen beeinflusst wird. Es wird offensichtlich, wie intensiv politische Gestaltung in ökonomische Prozesse eingreift, wie Politik von ökonomischen Interessen beeinflusst und getrieben werden kann usw. So erweist sich die „Krise als Lerngelegenheit“ (Steffens 2010). Wenn FA diese realitätsbezogene „Lerngelegenheit“ aufgreifen und dazu beitragen würde, den zu Partizipation und politischer Gestaltung fähigen mündigen Bürger zu stärken, wäre sie Bestandteil einer umfassend verstandenen politischen Bildung. Diese soziale und politische, für Jugendliche existenzielle Dimension ist aber in der eng gefassten FA heute nicht hinreichend vorgesehen. Insofern

wird sie sich letztlich auch nicht als effektiv erweisen, da sie die Gefährdungen einer ausreichenden finanziellen Vorsorge nicht mehr sinnvoll und realitätstüchtig vermitteln kann.

Die folgenden Überlegungen verstehen sich nicht als Versuch, eine wissenschaftliche Konzeption von FA zu entwickeln oder gar curricular zu konkretisieren. Auch eine ausführliche Auseinandersetzung mit Ansätzen der „Ökonomik“, die die FA der ökonomischen Bildung zuordnet, würde diese Bemerkungen sprengen, wenngleich sie die logische Fortsetzung der hier vorgelegten Überlegungen wäre (vgl. Kaminski 2012). An dieser Stelle soll vielmehr die Position vertreten werden, dass die gegenwärtigen krisenhaften Entwicklungen dringend ein neues Verständnis von FA einfordern: Mit den umfassenden Auswirkungen der Finanzkrise nicht nur auf die Entwicklung und Bewertung einzelner Finanzprodukte, sondern auf die gesamte (nicht nur finanzielle) Lebenswelt von Jugendlichen muss FA Bestandteil politischer Bildung sein – einer politischen Bildung, die die Erziehung zur Mündigkeit mit der Fähigkeit zu kritischer Partizipation am politischen Geschehen anstrebt, die ökonomische Bildung als notwendigen Bestandteil dieser Fähigkeiten ansieht und die die politische Gestaltbarkeit gegen jede Art von „naturgesetzlicher“ Präsentation wirtschaftlicher Zusammenhänge betont. Im zweiten Kapitel soll zunächst eine typische und weit verbreitete Unterrichtseinheit zur FA („Hoch im Kurs“) exemplarisch analysiert und kommentiert werden. Die Ergebnisse werden in den folgenden Abschnitten verallgemeinert. Vom Selbstverständnis der FA ausgehend, wird in III. kurz die Kontroverse aufgegriffen, ob sie eher der kritischen Konsumentenbildung, der ökonomischen oder der politischen Bildung zuzuordnen ist. Auch hier wird für ein umfassendes Verständnis von ‚Finanzkompetenz‘ als Bestandteil von politischer Bildung plädiert.

Die gewürdigte Unterrichtseinheit „Hoch im Kurs“ bestätigt in ihrer Materialauswahl ein zentrales Motiv der oft interessenpolitisch orientierten FA, nämlich die Durchsetzung und Popularisierung der privaten Alterssicherung. Daraus ergibt sich nicht nur die Gefahr einer ideologischen Einseitigkeit, sondern auch eine inhaltliche Begrenzung, die in einem individualisierten und produktorientierten Blickwinkel besteht. Aktuelle gesamtwirtschaftliche und politische Zusammenhänge der Finanzkrise werden auf diese Weise analytisch und didaktisch abgetrennt. Eine entsprechende Erörterung ist Gegenstand des Kapitels IV. Dieser die ökonomische Strukturanalyse und Fragen der politischen Gestaltung ausschließende Blickwinkel trägt auch zur Ineffektivität der FA in den Schulen bei (Abschnitt V), weil er durch seine Begrenztheit die Realität nicht mehr hinreichend erschließen kann; dann wird aber auch das Ziel, SchülerInnen in die Lage zu versetzen, mit Beratung in Anlagefragen kompetent umgehen zu können, nicht zufriedenstellend erreicht werden können. Abschließend (VI) erfolgt ein Fazit, in dem noch einmal die Bedeutung der Finanzkrise für ein umfassendes Verständnis von FA und ökonomischer Bildung im Sinne einer übergeordneten politischen Bildung betont wird. Insofern wird implizit dafür plädiert, FA in den (unterschiedlich benannten) Fächern der politischen Bildung zu unterrichten – unter Einbeziehung fachübergreifender Unterrichtsansätze – und nicht in einem gesonderten Fach Wirtschaft.

## II

Betrachten wir zunächst exemplarisch eine typische Unterrichtseinheit zur FA, die nur insofern außergewöhnlich ist, als sie immerhin auch ein Modul zur Finanzkrise enthält. Die Materialien „Hoch im Kurs“ (Ausgabe 2012/2013), bestehend aus Schülermagazin und Lehrerheft mit Materialien richten sich an SchülerInnen der Oberstufe (Kl. 10-13). Zusätzlich steht eine Internetplattform ([www.hoch-im-kurs.de](http://www.hoch-im-kurs.de)) zur Verfügung. Die Materialien können kostenlos bezogen werden und sind relativ weit verbreitet. Herausgegeben werden sie von der „Stiftung Jugend und Bildung“ in Berlin in (wie man vermuten darf: enger) Zusammenarbeit mit dem Bundesverband Investment und Asset Management e.V. (BVI) in Frankfurt (zum Selbstverständnis des BVI: [www.bvi.de/de/bvi/index.html](http://www.bvi.de/de/bvi/index.html)).<sup>2</sup>

Der Schwerpunkt der kritischen Betrachtung ist die Frage, welches Verständnis von FA bzw. ökonomischer Bildung vermittelt wird. Dazu werden das Lehrerheft mit Materialien, aber auch die Fragestellungen für die SchülerInnen analysiert. Das Ziel der Unterrichtseinheit wird auf der Titelseite des Schülermagazins verkündet: „Ausgaben planen, Märkte verstehen, Vermögen aufbauen“. Die Unterrichtseinheit enthält auch ein „Modul 2“, das beansprucht, zum Verständnis der „internationalen Finanzmärkte“ beizutragen. Zunächst gibt man sich offen und kritisch: „Eine fundierte ökonomische Bildung ist Grundvoraussetzung privater, beruflicher und gesellschaftlicher Lebenssituationen“, „Konsumverlockungen werden immer früher an Kinder und Jugendliche herangetragen [...]“ und „Durch das Vertiefen des fachbezogenen und fachübergreifenden Wissens wird [...] die Fähigkeit der SuS gestärkt, das Erlernte kritisch zu prüfen, eigenständig zu hinterfragen und in Handlungszusammenhängen anzuwenden.“ (alle S. 3).

Es handelt sich hierbei zunächst um Behauptungen, von denen die letzte darauf zielt, dass das Gelernte auch in Praxis, eben in „Handlungszusammenhängen“ umgesetzt werden kann. Doch im weiteren Verlauf des Textes ist von diesen auch als gesellschaftliche oder politisch zu verstehenden Zusammenhängen nur noch selten oder gar nicht mehr die Rede. Der „fachübergreifende Einsatz“ wird reduziert auf z.B. „Mathematik (Stichwort: Renditeberechnung, Kursanalyse) und Geschichte (Stichwort: Weltwirtschaftskrise bzw. Sozialgeschichte)“. Während die Anteile an instrumenteller Bildung sehr konkret, sehr einseitig, aber immerhin durchführbar erscheinen, bleiben die sozialwissenschaftlich bzw. politisch bezogenen Bildungsziele derart abstrakt, dass man unterstellen kann, sie seien schlichtweg nicht ernst gemeint. Dies wird auch an den Fragestellungen deutlich, zu denen keinerlei erhellendes analytisches Material bereit gestellt wird, das SchülerInnen in die Lage versetzen könnte, diese wichtigen Kompetenzen zu erarbeiten (auch die pauschalen Links ändern daran nichts):

„Erläutert den Zusammenhang zwischen dem Finanzmarkt und der Güterwirtschaft und zeigt mögliche Probleme auf.“ Oder: „Untersucht die Vor- und Nachteile einer globalisierten Weltwirtschaft.“ Oder: „Der schwarze Freitag: Was passierte 1929 und was wa-

---

<sup>2</sup> Zur Kritik an der Verleihung des Comenius- und Unesco-Gütesiegels für diese Unterrichtseinheit vgl. GEW, Erziehung und Wissenschaft 01/2013, S. 24

ren die Folgen für Politik und Gesellschaft“. Hier soll man die Ergebnisse in einem „Kurzreferat“ präsentieren (S. 11 und 13). Unwillkürlich fragt man sich: Wie oberflächlich wird es denn gewünscht, damit ja keine Erkenntnisse zu aktuellen Zusammenhängen aufkommen können?

Der Abschnitt über die Finanzkrise endet mit der Inszenierung eines naiv jubelnden Zukunftsszenarios, das im Lehrerheft („Methode Zukunftsvision“) vorgeschlagen wird: „Welche Schlagzeilen beherrschen den Euroraum in zehn Jahren? Gibt es den Euro noch? Wie konnte die Schuldenkrise überwunden werden? Entwerft in Kleingruppen Zukunftsszenarien!“ (S.7).

Hochkomplexes soll von SchülerInnen unvorbereitet präsentiert werden. Politische Bildung gerät zur scheinwissenschaftlichen Farce und zum Geschwafel. Es ist zu vermuten, dass eine fundierte wissenschaftsorientierte Qualifizierung zu politischer Mündigkeit und eigenständiger Stellungnahme kein Anliegen der Verfasser bzw. der Herausgeber ist. Das Bedürfnis junger Leute, sich die aktuelle Krise erklären zu können, um als mündige Bürger den Lebensalltag planen und zur ökonomischen und politischen Entwicklung kritisch Stellung nehmen zu können, wird nicht ernst genommen.

Wenn die zur Durchdringung der politischen und ökonomischen Zusammenhänge der Finanzkrise notwendigen strukturbezogenen Analyse- und Beurteilungskompetenzen derart in eine abstrakte, hochkomplexe und nicht zu bearbeitende Sphäre verbannt werden, dann bleibt die politische Bildung auf der Strecke. Was bleibt dann übrig für dieses wirtschaftsbürgerlich und eben nicht staatsbürgerlich handelnde Individuum? Was können SchülerInnen von dieser reduzierten ökonomischen Bildung, die ja „wichtiger denn je“ (Lehrerheft, S. 3) sein soll, erwarten?

Schauen wir uns die Arbeitsblätter im Lehrerheft an. Nach der Bearbeitung des Wirtschaftskreislaufs (Arbeitsblatt 1) folgt ein klassisch-modellhaftes Blatt 2 zu „Angebot und Nachfrage“ („Wer erfolgreich sein will, muss am Markt bestehen“). Zaudert ein junger homo oeconomicus noch, ob die gegenwärtige Krise nicht vielleicht doch ein massives Versagen der Märkte offen gelegt haben könnte, wird er auf der gleichen Seite auf eine sichere Quelle zum „Weiterklicken“ verwiesen: „Die ‚Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft‘ informiert im Netz umfassend über die Marktwirtschaft in Deutschland: [www.insm.de](http://www.insm.de)“. Wer die einseitig neoliberale Ausrichtung dieser Initiative kennt, weiß, dass mit dieser Link-Angabe keine die Materialien in Frage stellenden Kontroversen im Unterricht drohen. Damit wird die angekündigte kritische Prüfung konterkariert. Die Materialien selbst haben nicht den Anspruch, den SchülerInnen unterschiedliche Gesichtspunkte zu vermitteln, sondern sind selbst einseitig ausgerichtet.

Und so geht es weiter. Die Gehirne der SchülerInnen werden weiter massiert. Arbeitsblatt 4 trägt die Überschrift „Inflation – ein Schreckgespenst mit vielen Gesichtern“. Dort ist zu lesen: „Im Zuge der Diskussion über die Auswirkungen der Finanz- und Wirtschaftskrise, über steigende Rohstoffpreise und die turbulente Entwicklung der Staatsfinanzen in einigen Euro-Ländern hört und liest man immer wieder einen Begriff: Inflat-

on“. Die Hauptgefahr des gegenwärtigen Krisenszenarios wird auf einen einzigen Schwerpunkt focussiert: Inflation.

Die SchülerInnen werden erst einmal mit diversen Erscheinungsformen dieses Phänomens konfrontiert, Es gibt offene, verdeckte, schleichende, galoppierende, Hyper-, temporäre, permanente Inflation. Wer gegenüber dieser tückischen Vielfalt behauptet, in der gegenwärtigen Krise gäbe es vielleicht viel größere Gefahren als die der Inflation, hat schlechte Karten. Eine Position, die in der aktuellen staatlichen Sparpolitik und einer daraus resultierenden Verstärkung der Abwärtsspirale der Weltwirtschaft weit realistischere Gefahren sieht, taucht deshalb in den Materialien gar nicht auf.

Wer die SchülerInnen auf neoliberale Positionen einschwören will, der muss die Staatsverschuldung von den vorangegangenen Krisenursachen lösen und sie zur eigenständigen Krisenursache erklären, die sodann ein rigides Sparprogramm und das allgemein bekannte Instrumentarium „zur Herstellung der Wettbewerbsfähigkeit“ europaweit erforderlich mache (Senkung staatlicher Ausgaben, vor allem im Sozialbereich, Reduzierung der Zahl der Beschäftigten im öffentlichen Dienst, Privatisierung staatlichen Eigentums und der Sozialversicherung, Maßnahmen zur Lohnsenkung etc.).

Mit diesem theoretischen Ansatz kann die Frage im Schülermagazin – „Warum wurde aus der Finanzkrise eine Staatsschuldenkrise?“ (S. 7) – eindeutig beantwortet werden: „Zur jüngsten Rezession in Europa kam es in den Jahren 2010/2011, bedingt durch die Staatsschulden einiger europäischer Länder: Viel zu lang hatten diese ihr Wirtschaftswachstum durch Schulden finanziert.“ (S. 13). Kein Wort, keine Grafik zum relativ geringen Verschuldungsniveau Irlands, Spaniens, Portugals vor der Krise. Kein Wort von den Bankenrettungsprogrammen, die die private auf die staatliche Verschuldung verlagert haben. Kein Wort vom Wegbrechen von Steuereinnahmen und der Zunahme von Ausgabensteigerungen (z.B. Arbeitslosengeld) durch die von der Finanzkrise ausgelösten und den Sparprogrammen verstärkten Rezession in den betroffenen Staaten. Kein Wort also darüber, dass es einen tiefer gehenden Zusammenhang zwischen der Finanz- und Wirtschaftskrise und der aktuellen staatlichen Verschuldung geben könnte. Kurzum: Es gibt keine Kontroverse im Unterrichtsmaterial von „Hoch im Kurs“.

Nach dieser Einstimmung beginnt jedoch erst der eigentliche Auftrag des Herausgebers, des Bundesverbands Investment und Asset Management. Junge Leute sollen in Finanzprodukte für die private Altersvorsorge investieren. Zunächst wird die Notwendigkeit privater Alterssicherung als „alternativlos“ vorausgesetzt. Unter der Überschrift „Kompetenzorientierung“ heißt es: „Die SchülerInnen verstehen, dass das Konzept des derzeitigen Rentenversicherungssystems aufgrund der zukünftigen Entwicklung der Altersstruktur nicht aufrecht erhalten werden kann. Die Lernenden erkennen die Bedeutung der Vorsorge für ihre eigene Zukunft und entwickeln die Bereitschaft, sich frühzeitig um eine individuelle Lösung zu bemühen“ (Lehrerheft, S. 6).

Das Lernziel wird somit inhaltlich als Kompetenz fixiert. Dabei handelt es sich nicht um eine Fähigkeit, die bei den SchülerInnen erreicht wird, sondern vielmehr um ein bestimmtes Wissen, eine bestimmte Meinung über einen Sachverhalt. Diese Festlegung



zeigt wie unterschiedlich das Wissen ist, das in den sozialwissenschaftlichen Fächern im Gegensatz zu den naturwissenschaftlichen vermittelt wird. Hier geht es nicht um zu lernende Gesetze und Wahrheiten, sondern um das Verstehen von Zusammenhängen, die je nach Position unterschiedlich bewertet werden können.

Weil die Materialien aber dies verwischen, ist es nicht verwunderlich, dass der Arbeitsauftrag an die SchülerInnen die Form einer Suggestivfrage annimmt, die da lautet: „Warum sind sich Experten einig, dass das System (gem: die staatliche Sozialversicherung, P.N.) auf diese Weise nicht mehr zukunftsfähig ist?“ (ebd.). In Arbeitsblatt 5 („Zukunft absichern: Riester-Rente“) werden dann nur noch Fragen zur Riester-Rente und zur Berechnung der staatlichen Zulage gestellt.

Wer derart „alternativlos“ in ein Thema einführt und einen derart engen Kompetenzbegriff verwendet, der muss sich den Verdacht gefallen lassen, dass hier die unverblühten Interessen des Bundesverbands Investment und Asset Management, also des Herausgebers, ihren ideologischen Niederschlag finden. Anfangs war im Lehrerheft davon die Rede, „das Erlernte kritisch zu prüfen, eigenständig zu hinterfragen und in Handlungszusammenhängen anzuwenden.“ (S. 3). Das lassen derartige ideologisierte Kompetenzdefinitionen der Unterrichtseinheit nicht zu.

Wenn sich SchülerInnen im Unterricht eine kritische Urteilskompetenz erarbeiten wollen, indem sie in Alternativen denken lernen, würden sie vielleicht Fragen stellen und Kontroversen entfalten, die dieses enge Netz der Indoktrination sprengen würden. Sie könnten fragen, ob man nicht einen Bezug zur Finanzkrise herstellen und prüfen sollte, welche Auswirkungen die Vernichtung von Vermögenswerten in der Krise auf die private Alterssicherung haben kann? Welche Auswirkungen hat die Entwicklung prekärer Beschäftigungsverhältnisse oder der Arbeitslosigkeit auf die Einnahmen der Rentenversicherung? Kann gesamtwirtschaftliche Produktivitätserhöhung nicht einen Teil der Wirkung der abnehmenden Erwerbstätigenzahl ausgleichen? Könnte man die Finanzierungsbasis der staatlichen Sozialversicherung nicht ändern (Einbeziehung von Selbstständigen, Beamten etc.), um die Einnahmen zu erhöhen? – Davon aber findet sich in der Unterrichtseinheit kein Wort.

Die Finanzkrise ist im Fortgang der Unterrichtseinheit schnell vergessen: „Was wäre, wenn es keinen Finanzmarkt gäbe?“ werden die durch das Krisengeschehen auf den Finanzmärkten eventuell verunsicherten jungen WirtschaftsbürgerInnen im Schülermagazin (S. 7) rhetorisch gefragt. Die zu vermutende Antwort kommt umgehend: „Ohne den Finanzmarkt hätten Anleger kaum Möglichkeiten, eine geeignete Geldanlage, etwa in Form von Wertpapieren oder Fonds auszuwählen. [...] Wenn es keine Finanzmärkte gäbe, müssten sie erfunden werden“ (ebd.). Sollten noch Zweifel bestehen, werden zum Weiterlesen auf der gleichen Seite die Internetauftritte der Arbeitgeberorganisation („Wirtschaft und Schule“) und des Bundesverbandes deutscher Banken empfohlen.

Nach diesen Ausführungen eröffnet sich ungebremst das Feld der beabsichtigten produktorientierten Materialschleuder zur FA. Auf „Zukunft absichern: Riester-Rente (Ar-

beitsblatt 5) folgen „Vermögensaufbau“ (Arbeitsblatt 6), „Fonds Auswahl“ (Arbeitsblatt 7) und „Investmentfonds“ (Arbeitsblatt 8).

Sollte das letzte Thema dem in ökonomischer Bildung nicht hinreichend qualifizierten Lehrkörper zu kompliziert erscheinen, geizt das Lehrerheft nicht mit hilfreichen Arbeitsvorschlägen, die sich direkt an die SchülerInnen, also den potenziellen späteren Kundenkreis, richten und im kumpelhaften Duz-Ton vorgetragen werden:

„Ladet einen Vertreter einer Bank, Sparkasse oder Vermögensberatung in eure Schule ein Bittet ihn, euch zu folgenden Fragen Rede und Antwort zu stehen:

Welche Fondarten bieten Sie an? Zu welchen Fondarten raten Sie mir als jungem Menschen, der erst später in das Berufsleben eintritt? Welche Chancen bietet das Fondssparen gegenüber anderen Anlageformen? [...] Bestimmt aus eurem Kreis eine Person, die [...] die Diskussion leitet und über die Reihenfolge der Fragen der Lerngruppe wacht“ (Lehrerheft, S. 10).

Nach Ende einer solchen Werbeveranstaltung wird man wahrscheinlich in den meisten Fällen feststellen, dass diese produktorientierte Konzeption von FA nichts mit politischer, wenig mit ökonomischer Bildung und nicht einmal etwas mit kritischer Verbraucheraufklärung zu tun hatte. Gleichwohl besteht die Gefahr, dass sich durch dieses Konzept ein bestimmtes Verständnis von ökonomischer Bildung in den allgemeinbildenden Schulen durchsetzt. Sie soll „nützlich“ sein, aber man soll die Verhältnisse nicht gedanklich durchdringen, geschweige denn politisch auf sie einwirken können. Mit Erziehung zur Mündigkeit hat das nichts zu tun.

### III

Nun soll die Erziehung zu politischer Mündigkeit und die Notwendigkeit des Erwerbs von Finanzkompetenz nicht gegeneinander ausgespielt werden. Verlassen wir also die Betrachtung der Unterrichtseinheit „Hoch im Kurs“. Eine wesentliche Begründung für eine hinreichende Qualifikation von Jugendlichen in FA ist zum einen die Entwicklung einer auf Geld und Kredit basierenden Gesellschaft, die die familiären und gemeinschaftlichen Strukturen durchdrungen hat und – beschleunigt und intensiviert durch die technologische Entwicklung – nahezu alle Lebensbereiche des einzelnen Bürgers erfasst hat. Zum anderen stoßen die auf finanzielle Dienstleistungen orientierten Bedürfnisse in unserem Wirtschaftssystem auf Anbieter (Banken, Versicherungen etc.), deren Empfehlungen von dem Motiv der Gewinnerzielung geleitet werden (vgl. Reifner 2011, S. 19).

Diesen möglichen Interessenkonflikt bei Strategie oder Produktauswahl sollten Jugendliche erkennen und bewerten können, um geregelte Geld- und Kreditbeziehungen aufrechterhalten zu können. Das Institut für Finanzdienstleistungen sieht FA als Bestandteil der kritischen Verbraucherbildung und fasst seine Position in 10 Thesen zusammen, von denen die ersten beiden folgendermaßen lauten:

1. „FA ist die kritische und an den Bedürfnissen der Nutzer orientierte Vermittlung von Allgemeinwissen, Verständnis und sozialer Handlungskompetenz im Umgang mit auf Kreditmöglichkeiten aufgebauten Finanzdienstleistungen, die die Menschen außerhalb ihrer beruflichen Sphäre für sich selber benutzen, um Einkommen und Ausgaben, Arbeit und Konsum während ihrer Lebenszeit sinnvoll miteinander zu verbinden.
2. Der Bildungsprozess geht davon aus, dass der zu bildende Bürger als mündiger Verbraucher eine aktive Rolle bei der Nutzung der Möglichkeiten einer Geldwirtschaft besitzt und mit dafür verantwortlich ist, dass die Wirtschaft demokratische Chancen in einem transparenten Wettbewerb eröffnet. Die Bildung soll dazu dienen, die Verbraucher dazu zu befähigen, ihre Verantwortung in und für die Wirtschaft wahrzunehmen, indem sie darauf einwirken, dass die Wirtschaft mit ihren Finanzdienstleistungen zur produktiven Lebens- und Krisengestaltung beiträgt, so dass die Effektivität des Verbraucherrechts und ethisch verantwortliches Handeln wichtige Lernziele sind.“ (Institut für Finanzdienstleistungen 2008, <http://www.iff-hamburg.de/index.php?id=1976&viewid=39717>).

Dieses eindeutige Bekenntnis zu kritischer Aufklärung im Interesse der VerbraucherInnen ist allerdings nicht davor gefeit, von interessierter Seite sehr schnell funktionalisiert zu werden, denn: „Nur wer die wirtschaftlichen Vorgänge, die uns alle umgeben, [...] versteht, kann sein Leben eigenverantwortlich gestalten – und dies meine ich ausdrücklich im Sinne eines mündigen Verbrauchers“ – so der Hauptgeschäftsführer des Bundesverbands deutscher Banken Dr. Michael Kemmer (Kemmer 2012).

Zwar ist noch von den wirtschaftlichen Vorgängen insgesamt und der gesamten Lebensgestaltung die Rede, aber das Bildungssubjekt wird reduziert auf die Rolle des Verbrauchers, der sich allenfalls mit den Produkten und nicht mit den gesellschaftlichen Bedingungen ihres Zustandekommens auseinandersetzen soll.

„Ein Schulfach ‚Verbraucherbildung‘ springt zu kurz“, meint mit Recht auch der Direktor des Instituts für ökonomische Bildung in Oldenburg (IÖB) Prof. Kaminski (Kaminski u.a., 2011). Unabhängig von der an anderer Stelle zu kritisierenden Forderung nach einem eigenständigen Fach Wirtschaft<sup>3</sup>, die Prof. Kaminski vehement vertritt (vgl. z.B. Kaminski/Friebe 2012) muss doch festgestellt werden: Umfassendere ökonomische Kenntnisse und entsprechendes Beurteilungsvermögen braucht es schon. Die Verbrauchermacht darf man auch nicht überschätzen, daraus wird noch keine politische und demokratische Partizipation. Die Leitidee ‚mündiger VerbraucherInnen‘ stößt insofern sehr schnell an ihre Grenzen.

Aber auch die Leitidee der „mündigen WirtschaftsbürgerInnen“ muss vor der Wirklichkeit kapitulieren. „Systemische“ Fragen erweisen sich als mächtiger als die erworbene individuelle Kompetenz:

---

<sup>3</sup> vgl. das am 4.9.2012 vom DGB-Bundesvorstand beschlossene Positionspapier: „Wirtschaft in der Schule – Was sollen unsere Kinder lernen“, in dem sich der DGB deutlich gegen ein eigenständiges Fach Wirtschaft ausspricht: <http://schule.dgb.de/+co++ab91b766-16af-11e2-a878-00188b4dc422>

„In gerade mal 45 Minuten verbrannte der US-Aktienhändler Knight Capital [...] 440 Millionen Dollar, weil ein neues Computerprogramm unkontrolliert Unmengen an Aktien einkaufte [...] zu überhöhten Kursen“ (Beecken, G. 2012). Schätzungen zufolge werden bereits ca. 75 Prozent des US-Aktienhandels mit Hochfrequenzrechnern abgewickelt. In einer Situation, in der riskante Anlagestrategien, abenteuerliche Akteure, intransparente Finanzprodukte nach wie vor nicht wirksam gesetzlich reguliert, d.h. unter Umständen auch verboten werden, droht FA immer auch das auf das `kritische Individuum´ reduzierte Korrektiv für neoliberal deregulierte Finanzmärkte zu sein. Die Verantwortung für finanzielle Desaster wird dem Verbraucher, Kleinanleger u.a. aufgebürdet, während auf den Finanzmärkten der wilde Tanz fortgesetzt wird. Wer Verluste erleidet, ist selbst schuld. Das Opfer ist der Täter. Aus institutionenökonomischer Sicht werden deshalb strukturanalytische Bestandteile der FA gefordert (vgl. Hippe 2011), gelegentlich wird auch offensiv nach einem Schutz vor einem Missbrauch finanzieller Bildung verlangt (vgl. Reifner 2011, S. 18ff.).

Aus einer rein „ökonomistischen“ Einbeziehung der Finanzmärkte ergibt sich – angesichts der zerstörerischen Wirkung der Finanzkrise – sehr schnell ein Dilemma: Sollen die SchülerInnen bei der Suche nach maximaler Rendite unterstützt werden? Sollen z.B. die hohen Renditechancen von Derivaten oder Leerverkäufen im Unterricht besprochen werden – was ja durchaus in der Logik rationalen Anlageverhaltens liegen könnte? Zockerausbildung als Bildungsziel? Oder muss ökonomische Bildung gemeinwohlorientierten Bildungszielen dienen (gesamtwirtschaftliche Entwicklung, soziale Gerechtigkeit etc.)? Remmele verweist in diesem Zusammenhang auf das „finanzielle Bildungsdilemma“ der ökonomischen Bildung (vgl. Remmele 2011, S. 57; er zitiert an dieser Stelle auch die durchaus uneindeutigen DeGÖB-Standards).

Dieser Konflikt zwischen individueller Rationalität und der gerade dadurch hervorgerufenen gesamtgesellschaftlichen Katastrophe mit ihren verheerenden Auswirkungen auf gesellschaftliche Wohlfahrt wird von Unterrichtseinheiten, die sich der FA verpflichtet fühlen, weitgehend ignoriert oder als Dilemma festgeschrieben, statt sich der Aufklärung über gesellschaftliche Zusammenhänge zu verpflichten. Es ist aber Aufgabe und Zielsetzung von politischer Bildung, diesen Zusammenhang zwischen den Möglichkeiten individueller Lebensvorsorge und der politischen Gestaltung der Finanzmärkte herzustellen.

#### IV

Die oben analysierte Unterrichtseinheit „Hoch im Kurs“ verdeutlicht, dass die hartnäckige Forderung nach Einführung der FA in staatlichen Schulen und das Bemühen, das individuelle Anlageverhalten sowie die Produktbezogenheit der jeweiligen Dienstleistung zum Schwerpunkt des Unterrichts zu machen, einen engen Zusammenhang aufweisen mit den politischen Absichten zur (Teil-)Privatisierung der staatlichen Sozialversicherung. Die Pläne zur zunehmenden Privatisierung sozialer Vorsorge (vor allem der Alterssicherung, aber auch der Pflege- und zunehmend auch der Krankenversicherung) erfordern die individuelle Initiative, entsprechende Verträge auch abzuschließen.

Im Zuge von krisenbedingt drohender Kapitalvernichtung und niedrigem Zinsniveau wird die Bevölkerung gegenüber der privaten Vorsorge, der „größten Sozialreform der Nachkriegszeit“ (Walter Riestler) aber zunehmend misstrauischer. Es wird deutlich: „Auch die private Vorsorge ist nicht das Allheilmittel, um die Lücken der staatlichen Rente zu stopfen.“ (R. Bollmann, D. Scherff, 2012). Der wachsenden Skepsis wollen vor allem diejenigen entgegentreten, welche am Verkauf der entsprechenden Finanzprodukte verdienen. Der ideologisch eingeschränkte Blick auf eine produktorientierte FA und die behauptete Alternativlosigkeit privater Altersvorsorge soll die Türen in den Schulen für dieses Anliegen öffnen.

Zahlreiche empirische Untersuchungen kommen – wie bestellt – immer wieder zu dem Ergebnis, dass BürgerInnen, vor allem aber Jugendliche, nicht hinreichend qualifiziert seien, um angemessene Altersvorsorge zu betreiben. So wird behauptet, „es mangle nicht an der Bereitschaft, sondern an der Fähigkeit der Jugend zur privaten Altersvorsorge“ (Hurrelmann zu den Ergebnissen der von ihm geleiteten Jugendstudie zur Finanzkompetenz Jugendlicher, hier zit. nach Retzmann 2011, S. 5, woraus die Protagonisten die Forderung nach „Ökonomie als reguläres Schulfach“ ableiten). Nur die private Vorsorge könne heutige Jugendliche vor Altersarmut und Pflegenotstand bewahren, so das bedrohliche Fanal. Wie ein Naturgesetz wird in den Unterrichtseinheiten der FA der demografische Faktor als Ursache für die notwendige Privatisierung der Alterssicherung materialreich unterfüttert.

In welchen Unterrichtseinheiten der FA aber wird z.B. materialgestützt erörtert,

- in welchem Ausmaß die private Alterssicherung der Finanzspekulation, der Krise und (aktuell auch) der Entwicklung des Zinsniveaus unterliegt;
- wie stark die mögliche Finanzierung der staatlichen Renten auch von der Entwicklung der gesamtgesellschaftlichen Produktivität (also nicht nur von der Bevölkerungsentwicklung) und von der politischen Entscheidung über die Verteilung des entsprechenden Produktivitätsfortschritts abhängt;
- wie die Zahl der geleisteten Arbeitsstunden und das Einkommen der Erwerbstätigen die Finanzierungsmöglichkeiten der staatlichen Sozialversicherung beeinflusst<sup>4</sup>, und

<sup>4</sup> „Bereits 2007 legte die Rentenversicherung die Studie ‚Altersvorsorge in Deutschland‘ vor, die bis dato umfangreichste Auswertung der Rentendaten der Geburtsjahrgänge 1942-1961. Die Ergebnisse [...] zeigten deutlich, wie die Altersarmut zunimmt. Der Grund für diesen Trend ist klar: Die Zahl der Arbeitnehmer in atypischen Beschäftigungsverhältnissen stieg seit 1996 von gut 6 auf über 10 Mio. Zu ihnen gehören etwa 3 Mio. Minijobber ebenso wie die rund 5 Mio. Teilzeitbeschäftigten, die wenig in die Rentenkassen abführen [...] Oder ein Gutteil der 2,5 Mio. Solo-Selbständigen, die niemand anderen beschäftigen als sich selbst. Hinzu kommt die steigende Zahl der Niedriglöhner. Inzwischen arbeiten rund 8 Mio. Beschäftigte für einen Stundenlohn von weniger als 9,15 € [...] 1,4 Mio. Beschäftigte erhielten sogar weniger als 5 € pro Stunde. [...] Von den rund 25 Mio. sozialversicherten Beschäftigten in der Bundesrepublik im Alter zwischen 25 und 65 Jahren [haben] gut 4,2 Mio. einen Bruttolohn von weniger als 1500 €“ ( Böll, Sven u.a., In der Vorsorgefalle, SPIEGEL v. 10.09.2012). Bis zu einem Bruttoverdienst von 1.800 € werden ArbeitnehmerInnen – so Sozialministerin von der Leyen – nach einem Berufsleben von 40 Jahren im Jahre 2052 eine Rente von lediglich 590 € erhalten.

„Das Problem der Altersarmut lässt sich...nicht innerhalb der Rente bekämpfen, es muss auf dem Arbeitsmarkt gelöst werden“ (SPIEGEL 37/2012)

- wie sich die Finanzierungsmöglichkeiten der bestehenden staatlichen Rentenversicherung durch politische Neugestaltung (Steuer- statt Abgabenfinanzierung, Einbeziehung von Beamten und Selbstständigen usw.) evtl. positiv verändern ließe?

Welche Bank, Versicherung, Vermögensberater, die in Sachen Riester-Rente unterwegs sind, würden diese für Urteilskompetenz und (individuelle und politische) Handlungsorientierung wichtigen Fragen im Unterricht der FA behandelt wissen wollen?

Produktbezogenheit und Individualisierung von Anlagestrategien, wie sie z.B. die Unterrichtseinheit „Hoch im Kurs“ vorsieht, können die sachlichen Herausforderungen in der Umgebung von Finanzkrisen nicht hinreichend klären. Sie eröffnen noch nicht einmal die Chance auf die Bildung eines ‚mündigen Wirtschaftsbürgers‘. Wirtschaftliche Gesamtstrukturen und politische Gestaltung müssen Bestandteil von ‚Finanzbildung‘ sein, auch wenn es nur um die eigene Daseinsvorsorge geht: Unter der Überschrift ‚Altersvorsorge in Gefahr.‘ wird in der Frankfurter Allgemeinen Sonntagszeitung vom 29.7.2012 die Schicksalsfrage ‚Was tun?‘ gestellt. Angesichts eines Zinsniveaus von nur noch 1,3 Prozent für eine (10-Jahres-)Bundesanleihe kommt der Autor zu dem Ergebnis, dass es nur wenige sinnvolle Anlagealternativen gibt. Wollte man nicht mit Aussicht auf Altersarmut leben, müsse man – so die erste Anlageoption – ‚mehr Euro zur Seite legen, um im Ruhestand die nötige Summe zusammenzuhaben.‘ (Scherff, Dyrk, Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung 29.07.2012) Die gängigen Unterrichtsmaterialien zur FA, die ja beanspruchen, Jugendlichen eine derartige Entscheidungskompetenz vermitteln zu wollen, sehen aber nicht vor, z.B. die Netto-Einkommensentwicklung, aktuelle steuerpolitische Kontroversen zur Minderung der Staatsverschuldung oder gar Probleme der Einkommens- und Vermögensverteilung einzubeziehen. Erst dann ließe sich aber abschätzen, ob und in welcher Höhe man in Zukunft ‚Euro zur Seite legen‘ kann.

Die andere Anlageoption des FAS-Autors fordert: ‚Höheres Risiko bei der Geldanlage!‘ Das niedrige Zinsniveau erfordert also risikoreicheres Anlageverhalten, um eine höhere Rendite zu erzielen. Das ist ein wesentlicher Aspekt, der zur Finanzkrise beigetragen hat. Damit unsere jungen WirtschaftsbürgerInnen jetzt nicht denken: ‚Warum nicht!‘, müssten sie ihr individuelles Verhalten auf gesamtwirtschaftliche Auswirkungen hin verallgemeinern können. Das durchaus rationale Verhalten eines homo oeconomicus, niedrige Zinsen durch riskanteres Anlageverhalten ausgleichen zu wollen, wäre noch vor wenigen Monaten mit dem Schmähruf der ‚Gier‘ und des krisenverschärfenden ‚Herdentriebs‘ abqualifiziert worden. Sollte sich dieses Anlageverhalten auch bei den Finanzinvestoren wieder breitflächig durchsetzen, würden sich mündige StaatsbürgerInnen eigentlich wünschen, dass der Staat den immer noch deregulierten Finanzmärkten endlich einen Riegel vorschiebt und den in ihrer Wirkung gesellschaftlich destruktiven Interessen der Finanzinvestoren politisch entschieden entgegentritt.

Und wenn es noch schlimmer kommt? ‚Da werden viele Kunden ihr Geld doch lieber auf das Spargbuch legen‘, vermutet die FAS in der gleichen Ausgabe gegenüber dem Finanzvorstand der Ergo-Versicherung von Borries (Borries, Daniel v., Interview in FAS vom 27.09.2012), für den (nicht unwahrscheinlichen) Fall, dass die Lebensversiche-

rungen die Garantieverzinsung abschaffen würde. „Ein Sparbuch ist nun mal keine Versicherung, und wer sagt denn, dass das Geld bei einer Bank langfristig sicher ist?“ (ebd.), lautet die wenig beruhigende Antwort. Wenn dann der bisher kompetente, jetzt aber ängstlich zitternde junge Wirtschaftsbürger schon bereit ist, eine Lebensversicherung ohne Garantieverzinsung abzuschließen, setzt Herr von Borries noch eins drauf: „[E]in Zusammenbruch des Euro würde wahrscheinlich über Nacht eintreten [...]. Ein solches Szenario wäre für alle Anleger sehr unerfreulich – auch für uns. Aber die Botschaft an unsere Kunden ist: Wir würden auch das aushalten.“ (ebd.). Spätestens nach diesem letzten Satz dürften sich die Schüler/Innen, die gerne kritische Verbraucher und kompetente Wirtschaftsbürger/innen wären, fragen: „Wer ist `Wir´?“. Und wie steht es um die Zukunftsfähigkeit von politischen Verhältnissen, die zuzulassen scheinen, dass Banken und Versicherungen wanken und der Euro zusammenbrechen könnte?

Unter der Überschrift „Pensionslasten erdrücken Konzerne“ warnt die Financial Times davor, dass die Niedrigzinsphase auch die betrieblichen Rentenkassen gefährden. Damit würde das zweite Standbein der Alterssicherung in Deutschland wegbrechen (vgl. Maier, Angela u.a., Financial Times Deutschland v. 14.08.2012). In welcher Unterrichtseinheit der FA werden derartige Wirkungs- und Strukturzusammenhänge zur Realwirtschaft berücksichtigt? Die heute dominierenden Konzepte einer FA sehen ein derartig realitätsbezogenes, ökonomische und politische Zusammenhänge einbeziehendes Szenario nicht vor. Auf diese Weise werden sie aber in Zeiten der Krise ihrer Zielsetzung, umfassende Finanzkompetenz bei der Sicherung privater Altersvorsorge zu vermitteln, nicht gerecht werden können.

## V

Auch in Bezug auf die generellen Erfolgsaussichten einer an wirtschaftlicher Kompetenz orientierten FA scheinen Zweifel angebracht zu sein: „Ein kluger Bauch ist der beste Anlageberater“, konstatiert etwa die Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung, aber immerhin heißt es im gleichen Artikel: „Ein kluger Bauch will geschult sein“ (Neuscheler, Tillmann, Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung vom 19.02.2012) Eventuell ist aber mangelnde Finanzkompetenz auch ertragreich: „Die Affen sind die besten Anleger. Nicht immer ist der bestinformierte Anleger auch der erfolgreichste. Auch Ahnungslose können gewinnen. Das zeigen Experimente mit Affen. Die Tageszeitung Chicago Sun Times ließ mehrere Jahre lang [...] einen Affen fünf Aktien zu einem Portfolio zusammenstellen. Der Affe hieß Adam Monk und saß mit einem Bleistift vor dem aufgeschlagenen Wall Street Journal; die Aktien, die er ankreuzte oder umkringelte, wurden gekauft. Die meisten Jahre hat Adam Monk den Dow Jones Index geschlagen. Damit lag er weit über dem Durchschnitt aller hochbezahlten Wertpapierberater. [...]. Der einzige Unterschied: Der Affe ist billiger.“ (Krämer, Walter, Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung vom 08.04.2012).

Selbst wenn man dem homo oeconomicus letztlich doch ein überlegenes Investitionsverhalten gegenüber Adam Monk unterstellt, ist doch naheliegend, dass durch die in Abschnitt IV dargestellte Ausklammerung gesamtwirtschaftlicher und politischer Zu-

sammenhänge (am Beispiel der Sozialversicherung) auch der `Nutzen´ der FA insgesamt leidet. Wenn, wie bereits erwähnt, Untersuchungen zitiert werden, die der Bevölkerung oder zumindest der Mehrheit der Jugendlichen „finanziellen Analphabetismus“ (Hippe 2011, S.61) unterstellen und daraus die Forderung nach mehr finanzieller bzw. ökonomischer Bildung in den Schulen abgeleitet wird (vgl. Übersicht und differenzierte Ergebnisbeurteilung bei Kaminski/Friebel 2012, S. 8ff.), so muss die Frage nach den zu erwartenden Erfolgsaussichten und der Nachhaltigkeit des Unterrichts in FA gestellt werden.

Es mag ja sein, dass die Kenntnisse und die Urteilsfähigkeit auf dem Gebiet der ökonomischen Bildung bei vielen Jugendlichen nicht sehr überzeugend sind. Von ähnlich ernüchternden Ergebnissen hört man allerdings auch aus anderen, um nicht zu sagen aus allen Fachgebieten. Vielleicht trägt auch die durch die Finanzkrise offensichtlich gewordene Volatilität und Gefährdung von Vermögenswerten dazu bei, Anlageinteresse und -bereitschaft der BürgerInnen zu mindern. Wie eingangs festgestellt, soll die Notwendigkeit ökonomischer Bildung an allgemeinbildenden Schulen aber auch gar nicht in Zweifel gezogen werden.

Es überrascht wenig, wenn ein oft produktkundlicher Unterricht keine Langzeitwirkung erzielt. SchülerInnen werden sehr schnell vergessen, wie ein Bausparvertrag funktioniert (was einige Unterrichtseinheiten in FA bereits für Sekundarstufe 1 vorsehen). Die gleichen Personen werden dies sehr schnell verstehen, wenn sie später ein eigenes Heim erwerben wollen. Das ist das banale Ergebnis des Zusammenhangs von Erkenntnis und Interesse.

Auch die Kritik an möglicher ‚Falschberatung‘ greift zu kurz. Selbstverständlich sollten SchülerInnen in der Lage sein, die ihnen gegenüber sitzenden Anlage- oder KreditberaterInnen in ein Beschäftigungsverhältnis eines nach Gewinnmaximierung strebenden Finanzinvestors einordnen zu können. Hier ist kritische Verbraucherberatung sicher sinnvoll und notwendig:

Im Jahre 2007 sollen 500.000 Bürger in Deutschland Opfer krimineller Anbieter gewesen sein (vgl. Hippe 2011, S. 69). Gewiss könnte man inzwischen die gesamte Finanzbranche polemisch als ‚kriminelle Anbieter‘ bezeichnen. Das Problem ist aber auch hier der individualisierte Blickwinkel: Keine kritische Verbraucherberatung schützt gegenwärtig Millionen von durchaus mündigen WirtschaftsbürgerInnen in Europa davor, Opfer der Krise zu werden (z.B. durch Entwicklung der Immobilienpreise, Vermögensentwertung, Vernichtung von Arbeitsplätzen etc.). Wenn eine falsche Beratung aber Ergebnis zyklischer und struktureller Effekte ist, wenn die gegenwärtige Krise eine Krise des Kapitalismus ist, also Systemversagen, lässt sich ‚Falschberatung‘ nur schwer definieren. Das Problem wird nicht durch den Verweis auf mangelnde Beratungsqualität oder defizitäre Finanzkompetenz des Kunden, also *individuelles* Fehlverhalten zu lösen sein (vgl. Loerwald/Retzmann 2011, S. 83).

Die Institutionenökonomie verweist hier auf den Interessenkonflikt, der durch „falsche“ Anreize für BeraterInnen entstehen kann (Provision) und versucht den Interessenkon-



flikt mit der „Prinzipal-Agenten-Beziehung“ (vgl. erläuternd ebd., S. 87ff.) zu klären. Nun mag diese individualisierte, aber auch institutionenanalytische Fragestellung in ‚Normalzeiten‘ bisweilen erhellend sein, trifft aber nicht die strukturanalytisch zu erschließenden Bewegungen weltweiter Finanzströme, die Banken (sofern sie nicht ‚gerettet‘ werden) oder ganze Volkswirtschaften in den Abgrund zu reißen vermögen. Es sei denn, man erklärt die Finanzkrise umfassend aus den falschen Anreizen (Boni) für die ‚Agenten‘. Die Krise hat ja gezeigt, dass bestimmte Wertpapiere (z.B. Kreditverbriefungen) erst durch die internationale Akkumulation von Risiken gefährlich oder entwertet werden. Das merkt auch der redliche Bankberater erst im Nachhinein, z.B. wenn seine eigene Bank hinter seinem Rücken plötzlich über zu wenig Eigenkapital verfügt. Und auch der Kunde mag seine bisherigen Einkommenszuflüsse gewissenhaft geplant haben, ohne damit zu rechnen, dass seine Regierung kurzfristig drastische EU-verordnete Ausgabenkürzungen beschließt, die das familiäre Nettoeinkommen umfassend reduzieren.

## VI

Wenn in der gegenwärtigen Krise „das Geld scheitert“ (vgl. Remmele 2011, S. 49 ff.), – aktualisiert könnte man sagen: „der Euro scheitert“ – dann werden auch die begrenzten, statisch-modellhaften oder produkt- und verbraucherbezogenen Gegenstandsbe- reiche der FA durcheinander gewirbelt. Dann müssen strukturbezogene ökonomische und politische Aspekte einbezogen werden. Denn „auf dem (Taschengeld)Konto bläht nichts und platzt nichts“ (vgl. ebd., S. 50) – um das Wirtschaftssubjekt herum allerdings schon.

Die Finanzkrise führt dazu, dass ökonomische Bildung in dieser begrenzten Form ein „Aufklärungsdilemma“ in Bezug auf das Geld spürt: „Soll die generelle Krisenhaftigkeit der Geldwirtschaft unterrichtet werden? Würde dies zu einer Verstärkung der Krisenhaftigkeit führen? Was zählt mehr: Bildungsauftrag oder Stabilität?“ (vgl. ebd., S. 52f.). Denn dann drohten verstärkte Verteilungskämpfe und eine Delegitimierung des Staates. Dieses „Aufklärungsdilemma“ zu lösen, ist politische Bildung berufen. Wenn Wissen von den Zusammenhängen Stabilität gefährdet, steht die politische Gestaltung der ‚stabilen Ordnung‘ auch im Unterricht zur Diskussion.

„Gegen das Finanzsystem zu sein, ist genauso dumm, wie zu sagen: ‚Ich bin gegen den Regen‘. ‚ich bin gegen die Kälte‘ oder ‚ich bin gegen den Nebel!‘“ Der ehemalige französische Finanzminister Baroin, der dies gesagt hat (Halimi 2012), war kein Pädagoge der FA. Aber seine Äußerung verdeutlicht, welches Verständnis von ökonomischer Bildung sich hinter dem Rücken der Lernenden und Lehrenden in den Schulen zu etablieren droht. Nicht ‚das Finanzsystem‘ soll Gegenstand der kritischen Analyse und Bewertung sein, sondern das Produkt; nicht mündige Menschen sollen mit entsprechenden Fähigkeiten zur Abwägung der möglichen politischen Gestaltung wirtschaftlicher Prozesse ausgerüstet werden. Vielmehr sollen einzelne Individuen in separierten Rollen als VerbraucherInnen, AnlegerInnen, Erwerbstätige usw. ihrer jeweils aufgesplitterten Rationalität folgen und sich den nicht zu hinterfragenden wirtschaftli-

chen ‚Naturgesetzen‘ unterordnen. Bei der politischen Gestaltung der Verhältnisse hingegen ist Einmischung bzw. Mitgestaltung unerwünscht.

Die gegenwärtige Krise lehrt aber: Es kann wieder umfassend gefragt werden. Es muss aber auch wieder gefragt werden, wohin die Reise gehen soll und wie wir reisen wollen. Dazu die notwendigen Kompetenzen zu vermitteln, ist eine wichtige Aufgabe der politischen Bildung, die sie nicht nur in den politischen, sondern auch in den ökonomischen Bildungsbereichen wahrnehmen muss. Erst dann entsteht wirklich FA.

## Literatur

Beecken, Grit, Fehlerhafte IT-Systeme vernichten Millionen, Mitteldeutsche Zeitung v. 06.08.2012;

<http://www.mz-web.de/servlet/ContentServer?pagename=ksta/page&atype=ksArtikel&aid=1342037142945>

Birke, Franziska/Seeber, Günther: Kompetenzerwartungen an den Konsumenten in der Marktwirtschaft. In: Retzmann, Thomas (Hrsg.): Finanzielle Bildung in der Schule – Mündige Verbraucher durch Konsumentenbildung. Schwalbach/Ts. 2011, S. 171-184; Online: [http://www.wida.wiwi.uni-due.de/fileadmin/fileupload/BWL-WIDA/Publikationen/Retzmann2011\\_Finanzielle\\_Bildung.pdf](http://www.wida.wiwi.uni-due.de/fileadmin/fileupload/BWL-WIDA/Publikationen/Retzmann2011_Finanzielle_Bildung.pdf)

Böll, Sven u.a., In der Vorsorgefalle, SPIEGEL Nr.37 v. 10.09.2012, <http://www.spiegel.de/spiegel/print/d-88137147.html> (27.10.2012)

Bollmann, Ralf; Scherff, Dyrk, Die Vorsorge-Lüge, Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung vom 16.12.2012

Borries, Daniel v., Interview in Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung v. 29.07.2012; <http://www.faz.net/aktuell/finanzen/anleihen-zinsen/ergo-finanzvorstand-die-groessten-verlierer-der-krise-sind-die-deutschen-sparer-11835367.html>

Burkard, Karl-Josef u.a. (Hrsg.): Unterricht Wirtschaft: „Finanzen“. Friedrich Verlag, Velber in Zusammenarbeit mit Klett. Seelze, H. 43, 2010.

Burkard, Karl-Josef u.a. (Hrsg.): Unterricht Wirtschaft und Politik: „Wirtschaft und Politik im Alltag“, Friedrich Verlag, Velber in Zusammenarbeit mit Klett, Seelze, H. 1, 2011.

DGB Positionspapier, „Wirtschaft in der Schule – Was sollen unsere Kinder lernen?“ (2012), <http://schule.dgb.de/++co++ab91b766-16af-11e2-a878-00188b4dc422>

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Gütesiegel für Propaganda, Erziehung und Wissenschaft, Nr. 01/2013

Halimi, Serge, Das Spardiktat – Was in Frankreich zur Wahl steht, in: Le Monde diplomatique v. 13.04.2012, <http://www.monde-diplomatique.de/pm/2012/04/13.mondeText.artikel.a0007.idx.1> (letzter Zugriff: 27.10.2012)

Hippe, Thorsten: Lernen in der Grauzone zwischen Bildung und Werbung? Zur Notwendigkeit einer kritischen Finanzbildung. In: Retzmann, Thomas (Hrsg.): Finanzielle Bildung in der Schule – Mündige Verbraucher durch Konsumentenbildung. Schwalbach/Ts. 2011, S. 61-75.

Institut für Finanzdienstleistungen (iff): FA – Zehn Thesen des IfF, 2008, in: <http://www.iff-hamburg.de/index.php?id=1976&viewid=39717> (04.08.2012)

Kaminski, Hans: "Ein Schulfach ‚Verbraucherbildung‘ springt zu kurz", Interview (2011), <http://www.verbraucherbildung.de/2352.html>

Kaminski, Hans/Friebel, Stephan Arbeitspapier ‚FA als Bestandteil der ökonomischen Bildung‘, Hrsg. Institut für ökonomische Bildung an der Universität Oldenburg, in: [http://www.ioeb.de/sites/default/files/img/Arbeitspapier\\_Finanzielle%20Allgemeinbildung\\_Juli\\_2012.pdf](http://www.ioeb.de/sites/default/files/img/Arbeitspapier_Finanzielle%20Allgemeinbildung_Juli_2012.pdf) (19.08.2012)

Kemmer, Michael: „Jugendstudie 2012 - Wirtschaftsverständnis und Finanzkultur“, Pressekonferenz Düsseldorf, 12.07.2012, S. 6; [https://www.bankenverband.de/presse/reden/jugendstudie-2012-wirtschaftsverstaendnis-und-finanzkultur/files/120712\\_statement-jugendstudie-2012.pdf](https://www.bankenverband.de/presse/reden/jugendstudie-2012-wirtschaftsverstaendnis-und-finanzkultur/files/120712_statement-jugendstudie-2012.pdf)

Krämer, Walter, Die Affen sind die besten Anleger, in: Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung vom 08.04.2012; <http://m.faz.net/aktuell/finanzen/meine-finanzen/denkfehler-die-uns-geld-kosten/uebermaessige-information-die-affen-sind-die-besten-anleger-11711132.html>

Loerwald, Dirk/Retzmann, Thomas: Falschberatung durch Banken als Gegenstand des Ökonomieunterrichts? In: Retzmann, Thomas (Hrsg.): Finanzielle Bildung in der Schule – Mündige Verbraucher durch Konsumentenbildung, Schwalbach/Ts. 2011, S. 77-98.

Maier, Angela; Fromme, Herbert, Smolka, Klaus-Max, Pensionslasten erdrücken Konzerne, Financial Times Deutschland vom 14.08.2012; <http://www.ftd.de/unternehmen/industrie/betriebliche-altersvorsorge-pensionslasten-erdruecken-konzerne/70076317.html> (27.10.2012)

Neuscheler, Tillmann, Ein kluger Bauch ist der beste Anlageberater, Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung vom 19.02.2012; <http://www.faz.net/aktuell/finanzen/meine-finanzen/denkfehler-die-uns-geld-kosten/denkfehler-die-uns-geld-kosten-3-ein-kluger-bauch-ist-der-beste-anlageberater-11652887.html> (letzter Zugriff: 27.10.2012)

Reifner, Udo: FA und ökonomische Bildung. In: Retzmann, Thomas (Hrsg.): Finanzielle Bildung in der Schule – Mündige Verbraucher durch Konsumentenbildung, Schwalbach/Ts. 2011, S. 9-30.

Remmele, Bernd: Wie soll man Geld und Renditeerwartung unterrichten? Die Finanzkrise als Herausforderung für die finanzielle Bildung. In: Retzmann, Thomas (Hrsg.): Finanzielle Bildung in der Schule – Mündige Verbraucher durch Konsumentenbildung, Schwalbach/Ts. 2011, S.47-59.

Retzmann, Thomas (Hrsg.): Finanzielle Bildung in der Schule – Mündige Verbraucher durch Konsumentenbildung, Schwalbach/Ts. 2011.

Retzmann, Thomas/ Seeber, Günther.: Standards für ökonomische Bildung. In: Unterricht Wirtschaft + Politik, H.1/2011, Seelze, S. 51ff.

Scherff, Dyrk, Altersvorsorge in Gefahr – Was tun? Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung vom 29.07.2012; <http://www.faz.net/aktuell/finanzen/meine-finanzen/betriebsrente-altersvorsorge-in-gefahr-was-tun-11835615.html> (27.10.2012)

Steffens, Gerd (Hrsg.): Politische und ökonomische Bildung in Zeiten der Globalisierung, Münster 2007.

Steffens, Gerd: Krise als Lerngelegenheit, Ein Plädoyer für einen an der Welt interessierten Politikunterricht. In: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hrsg.), Hessische Lehrerzeitung (GEW) vom 30. Juni 2010

Stiftung Jugend und Bildung Berlin in Zusammenarbeit mit dem BVI Bundesverb. Investment und Asset Management e.V. (Hrsg): „Hoch im Kurs“. Schülermagazin und Lehrerheft m. Materialien 2012/2013, Asset Management e.V., Frankfurt a.M. 2012

iböb.  
debatte no. 1

Anschrift des Verfassers:

**Peter Neumaier  
Humboldtstr.32  
65189 Wiesbaden**

E-Mail: [pneumaier\[at\]T-Online.de](mailto:pneumaier[at]T-Online.de)

Quelle: [http://www.iboeb.org/neumaier\\_finanzielle-allgemeinbildung.pdf](http://www.iboeb.org/neumaier_finanzielle-allgemeinbildung.pdf)

© Peter Neumaier. Bielefeld 2013.

Die Initiative für eine bessere ökonomische Bildung, kurz iböb, engagiert sich für die folgenden Qualitätsmerkmale ökonomischer Bildung:

- Lebenswirklichkeit(en) der Schülerinnen und Schüler als zentraler Bezugspunkt ökonomischer Bildung;
- gesellschaftliche und individuelle Schlüsselprobleme als Relevanzkriterien ökonomischer Bildung;
- wissenschaftlicher, politischer und weltanschaulicher Pluralismus als Grundlage ökonomischer Bildung;
- Einbettung ökonomischer Fragen in gesellschaftliche, politische und kulturelle Kontexte;
- Mehrdimensionalität, Multiperspektivität und Kontroversität als inhaltliche Prinzipien ökonomischer Bildung;
- Diversität der persönlichen Ziele, Wertvorstellungen und Lebensentwürfe der Lernenden als ein Fokus ökonomischer Bildung;
- Befähigung der Lernenden zur Gestaltung einer lebenswerten Wirtschaft und Gesellschaft.