
RAHMENKONZEPTION DER FORTBILDUNGSREIHE
ÖKONOMISCHE BILDUNG MIT DEM SCHWERPUNKT
FINANZIELLE GRUNDBILDUNG

- Hessische Lehrkräfteakademie | Hessisches Kultusministerium -

8. Juli 2018

I. Konzeptuelle Vorüberlegungen im bildungspolitischen Kontext

Ökonomische Bildung gilt manchem bereits seit Aristoteles' Nikomachischer Ethik als integraler Bestandteil der menschlichen Enkulturation und Sozialisation. In einer zunehmend ökonomisierten Gesellschaft wie der unsrigen sind finanzielle Handlungs- und Urteilskompetenzen jedoch unabdingbar geworden – sei es bei stetig komplexer werdenden Konsumententscheidungen, bei der privaten Geldanlage, bei der Bewertung wirtschaftspolitischer Reformen oder bei der individuellen Studien- und Berufsorientierung. Ungeachtet der zunehmenden „Ökonomisierung“ unserer Lebenswelt sollte ökonomische Bildung jedoch nicht nur (monetär) verwertbare Informationen transportieren, sondern auch dem Erwerb sozialer und partizipatorischer Kompetenzen den Weg ebnen. Ökonomische Fragestellungen müssen problemorientiert in ihren sozialen, ökologischen, politischen, historischen und kulturellen Zusammenhängen analysiert und reflektiert werden. Ihrem Selbstverständnis nach stellt sich (sozio)ökonomische Bildung und Wissenschaft daher als multiparadigmatische Sozialwissenschaft dar und verpflichtet sich auf Basis des Beutelsbacher Konsenses (1976) sowohl den Prinzipien der Interdisziplinarität, Pluralität und Kontroversität als auch der permanenten ethischen Reflexion sowie der Orientierung an den Schüler(inne)n (vgl. u. a. Wehling 1992 [1977], 130; Cremer/Schiele 1992, 137; Reinhardt 1992, 143).

Eine daran anknüpfende finanzielle (Grund-)Bildung muss somit verdeutlichen, dass rein ökonomische Erklärungsansätze auf viele Fragen keine Antworten geben können: Welchen Wert haben sozialstaatliche Grundsätze wie die Gleichwertigkeit der Lebensverhältnisse oder die Verteilungs- und Chancengerechtigkeit? Wie soll das Vertrauen der Bevölkerung in Verwaltung und Gerichtsbarkeit monetär bewertet werden? Wie können (Lebens-)Risiken adäquat abgesichert werden? Wie kann der Konsum des/der Einzelnen die Konsumgesellschaft aktiv verändern? Aus diesem Grund sollen multidisziplinäres Wissen sowie ethische und/oder normative Einschätzungen zusammengeführt werden, damit sie zu einem sachgerechten und tragfähigen Urteil beitragen können – gleich, ob der Mehrwertsteuersatz angehoben, der Hartz IV Regelsatz angepasst, die Pendlerpauschale gekürzt oder ein Bankenrettungsschirm gespannt wird. Die Integration der benachbarten sozialwissenschaftlichen Teildisziplinen leistet hier einen wertvollen Beitrag zur paradigmatischen und thematischen Öffnung der finanziellen (Grund-)Bildung, um der viel zitierten Mündigkeit als höchstem Ziel sozialwissenschaftlicher Bildung Rechnung zu tragen.

Im Laufe der Multiplikatorenfortbildung sollen die Teilnehmenden daher Wissen über gängige Aspekte finanzieller Bildung im Kontext sozialwissenschaftlicher Themenfelder, Paradigmen und Methoden erwerben. Sie erlangen Kompetenzen, um diese systematisch zu analysieren, kritisch zu reflektieren und schließlich (unterrichts)praktisch umzusetzen, um auf dieser Basis eigene Fortbildungskonzepte zu entwickeln sowie Fortbildungsveranstaltungen durchzuführen, zu reflektieren und schließlich zu evaluieren. Die Multiplikator(inn)en werden in die Lage versetzt, die Unterrichtspraxis von Kolleg(inn)en auf Basis der behandelten Inhalte zu analysieren. Darüber hinaus erwerben sie Grundkompetenzen in der Evaluation von Lehr-/Lernsituationen, um neue Vermittlungsansätze zu entwickeln (vgl. Abbildung 1).

Vorbereitungsphase	<ul style="list-style-type: none"> • Aneignung von gängigen didaktischen Theorien, Modellen und Prinzipien • Wiederholung des neu erworbenen Wissens • Reflexion der eigenen Unterrichtserfahrung
Erarbeitungsphase	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexion des angeeigneten Wissens • Entwicklung von Modulen zur Übertragung in die Praxis • Analyse und Evaluation von Unterrichtssituationen
Umsetzungsphase	<ul style="list-style-type: none"> • kollaborative Entwicklung von Vermittlungsansätzen, Unterrichtseinheiten/-material im Austausch mit Kolleg(inn)en • Durchführung und Evaluation der eigenen Fortbildungsmodule

Abb. 1: Vorbereitungs-, Erarbeitungs- und Umsetzungsphase

Durch die Struktur der Fortbildung werden die Teilnehmer/innen dazu angehalten, ihre kommunikativen und kollaborativen Fähigkeiten auf- und auszubauen. Zudem wäre es denkbar, dass die Teilnehmer/innen die Unterrichtseinheiten mit Blick auf mögliche kreative Methoden der Unterrichtsgestaltung analysieren.

II. Methodisch-didaktische Vorüberlegungen

Die Fortbildungsreihe folgt dem Prinzip des kumulativen Kompetenzaufbaus und orientiert sich an dem von Eberhard Jung entwickelten Modell der Kompetenzentwicklung in Bewältigungsschritten (vgl. Abbildung 2, in Anlehnung an Jung 2007, 128).

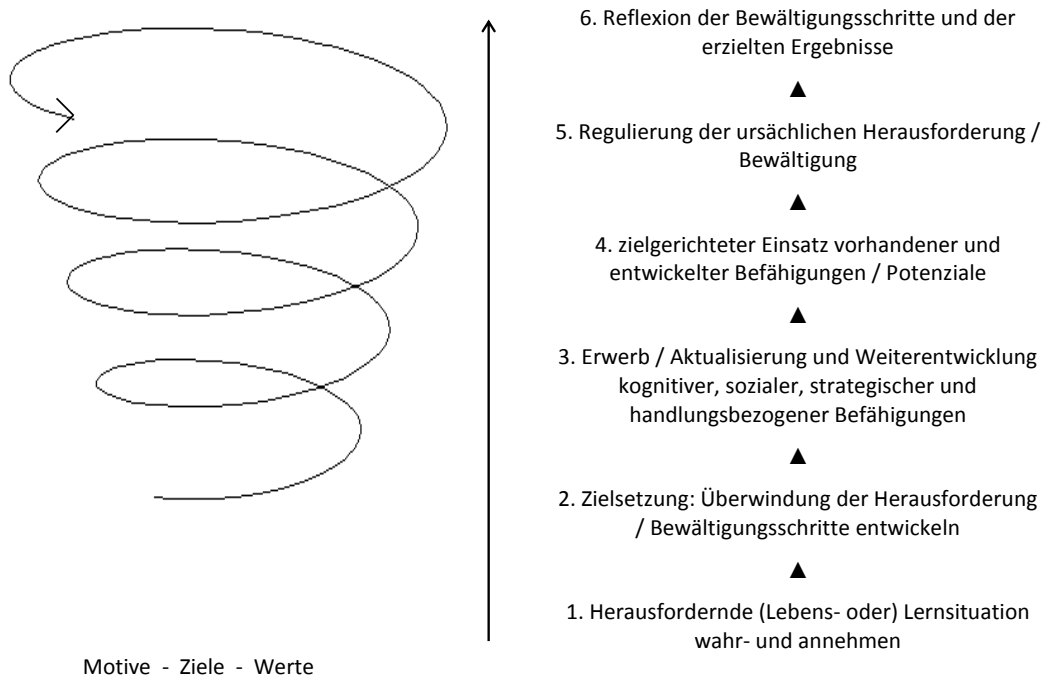


Abb. 2: Kumulativer Kompetenzaufbau

Um eine Abkehr von ausschließlich dozenten-zentrierten Lehrformen zu erreichen, bedarf es darüber hinaus einer Unterrichtsgestaltung, die sich durch eine eindeutige Interaktions- und Kooperationsorientierung auszeichnet und dabei auf unterschiedlichste Methoden zurückgreift (s. Abbildung 3).

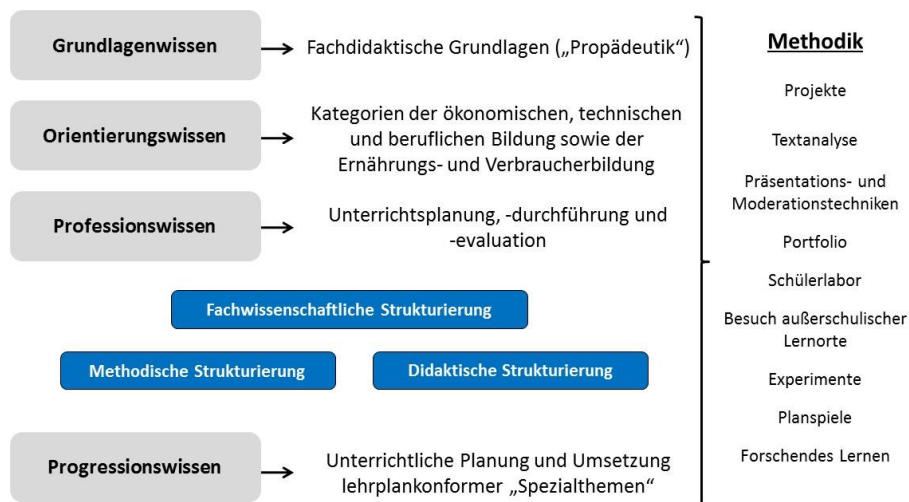


Abb. 3: Strukturierung von Wissen und Methodik

Die ausgewählten Unterrichtsmaterialien sollten dabei vorzugsweise nicht von privaten Wirtschaftsunternehmen stammen – es sei denn, sie werden entsprechend eingeordnet –, da derartige Produkte die jeweilige Thematik nur selten objektiv behandeln, sondern stattdessen häufig eher auf die Legitimierung eigener Geschäftspraktiken und nicht zuletzt auch auf Kundengewinnung abzielen.

III. Finanzielle Bildung

Geld erfüllt in modernen Gesellschaften nicht nur die Funktionen eines Zahlungsmittels, eines Wertaufbewahrungsmediums oder einer Recheneinheit, es fungiert insbesondere auch als „umfassendes Kommunikationsmittel in einer globalisierten Wirtschaft [...]“. Geld organisiert den Generationenvertrag in der kapitalgedeckten Altersvorsorge [...], vermittelt in der Sozialversicherung den Ausgleich zwischen Kranken und Gesunden, Behinderten und Nicht-Behinderten, Arbeitenden und Arbeitslosen“ (Reifner 2011, 14), darüber hinaus ist es auch beispielshalber durch die Aufnahme von Krediten als Zukunftsprojektion zu verstehen (ebd.). Somit ermöglicht erst der kompetente Umgang mit Geld eine umfassende gegenwärtige und zukünftige Teilhabe am gesellschaftlichen Leben. „Daher ist heute die ökonomische Allgemeinbildung in der sozialen Marktwirtschaft, die aus der Perspektive der Nutzer von Wirtschaft die Prozesse ihres Gebrauchs von Geld zum Ansatzpunkt der Bildung nimmt, die finanzielle Allgemeinbildung“ (ebd., 12). Dennoch zielt die finanzielle Allgemeinbildung gegenwärtig nur zu häufig auf bloßes Faktenwissen – oder gar auf eine reine Produktkunde – über unterschiedliche Versicherungsformen, Aktien und Anleihen, Devisen und Derivaten sowie Fonds und Futures. Bundesländerübergreifend werden den Lernenden Aspekte der finanziellen (Grund-)bildung in 39 (Integrations-)Fächern vermittelt (Gerding et al. 2014). Abbildung 4 verdeutlicht exemplarisch die Vielfalt der Fächer, in denen finanzielles Wissen in Deutschland curricular verankert ist. Der dort aufgeführte Ausschnitt macht deutlich, dass finanzielle (Grund-)Bildung hauptsächlich in den wirtschaftswissenschaftlichen Fächern oder in sozialwissenschaftlichen Integrationsfächern beheimatet ist. Außerdem sind ihre Inhalte insbesondere „Bestandteil schulischer Rahmenvorgaben für Fächer wie Hauswirtschaft, Haushaltslehre und Verbraucherbildung bzw. -erziehung“ (Kaminski/Friebel 2012, 14).

Baden-Württemberg	Bayern	Berlin	Hessen	Rheinland-Pfalz
<p>Grundschule</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mathematik • Mensch, Natur und Kultur <p>Werkrealschule/ Hauptschule</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wirtschaft/Arbeit/Gesundheit • Wirtschaft und Informationstechnik <p>Realschule</p> <ul style="list-style-type: none"> • Erdkunde/Wirtschaftskunde/Gemeinschaftskunde • Mensch und Umwelt <p>Gymnasium</p> <ul style="list-style-type: none"> • Erdkunde, • Gemeinschaftskunde • Wirtschaft 	<p>Mittelschule</p> <ul style="list-style-type: none"> • Arbeit/Wirtschaft/Technik <p>Realschule</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wirtschaft und Recht • BWL • Rechnungswesen <p>Gymnasium</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wirtschaft und Recht 	<p>Allgemeinbildende Schulen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wirtschaft/Arbeit/Technik • Sozialkunde <p>Gymnasium</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wirtschaftswissenschaften 	<p>Hauptschule</p> <ul style="list-style-type: none"> • Politik und Wirtschaft <p>Realschule</p> <ul style="list-style-type: none"> • Politik und Wirtschaft <p>Gymnasium</p> <ul style="list-style-type: none"> • Politik und Wirtschaft 	<p>Grundschule</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sachunterricht <p>Realschule Plus</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gesellschaftslehre • Wirtschaft und Verwaltung • Hauswirtschaft und Sozialwesen <p>Integrierte Gesamtschule</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gesellschaftslehre • Arbeitslehre/Sozialwesen • Arbeit/Wirtschaft/Technik • Familienhauswesen • Arbeit/Gesundheit/Soziales • Hauswirtschaft • Wirtschaftslehre

Abb. 4: Curriculare Verankerung finanzieller (Grund-)Bildung (in Anlehnung an Gerding et al. 2014)

In einer monetarisierten Gesellschaft wie der unsrigen ist der Umgang mit Geld ein Alltagsphänomen. Ob an der Supermarktkasse, beim Online-Einkauf, dem Abschluss des Handyvertrags, der Wahl der Kfz-Versicherung; finanzielle Entscheidungen werden laufend getroffen und finden doch (zu) wenig Beachtung. Meist ist das nicht weiter problematisch, da es nicht um wegweisende Lebensentscheidungen geht. Allerdings gibt es im finanziellen Alltag immer mehr wichtige Entscheidungen zu treffen und diese sind häufig komplexer Natur. Bereits Berufseinsteiger, gar Lehrlinge, müssen sich fragen, ob sie eine private Berufsunfähigkeitsversicherung abschließen oder wie sie die erste Wohnungseinrichtung bzw. das erste eigene Kfz finanzieren. Möglichkeiten gibt es viele. Doch welche ist die Richtige in der jeweiligen Situation? Ohne entsprechende

Grundkenntnisse ist diese Frage nicht fundiert zu beantworten. Eine Vielzahl von Studien (z. B. Klapper et al. 2015; Allianz SE 2017), besonders aus der Finanzwelt, deutet an, dass es um die finanzielle (Grund-)Bildung in unserem Land nicht gut stehe, da besagte Grundkenntnisse fehlen oder unterentwickelt seien – auch und gerade bei jüngeren Menschen, weswegen das Thema die schulische Lehre zu interessieren habe (vgl. Mania/Tröster 2015).

Zunächst stellt sich die Frage, wie finanzielle (Grund-)Bildung – häufig mit dem englischen Terminus *financial literacy* bezeichnet – zu definieren ist (für eine ausführliche Definition von „finanzieller Bildung“ siehe Weber 2008, 124). Bereits die englische Phrasierung, die das Wort *literacy* beinhaltet, insinuiert die existenzielle Bedeutung dieser Ausprägung von „Literalität“. Schließlich sind diejenigen, die über keine oder nur geringfügig ausgeprägte *financial literacy* verfügen, *financially illiterate*, sprich: „finanzielle Analphabet(inn)en“. Was also verbirgt sich hinter dem Begriff *financial literacy*? Grundsätzlich muss finanzielle Bildung als Teil der ökonomischen Bildung verstanden werden (Reifner/Schelhowe 2010, 33): „Financial education is therefore the addition of financial competence to the goals of economic education. Much of the current discussions around economic education in Germany and North-America revolve around exactly this issue: including financial knowledge, financial literacy and financial capability as goals for economic education.“

In Ermangelung einer einheitlichen Definition kursiert eine Vielzahl unterschiedlicher definitorischer Bemühungen, die zumeist lediglich auf Teilkompetenzen abzielen oder aber wenig präzise gefasst sind. Eine von der Commerzbank (2004) beauftragte Autorengruppe betont, dass finanzielle Bildung dazu dienen solle, den Alltag zu bestehen und Chancen wahrzunehmen. Dazu gehörten das Verständnis der Funktionen von Geld, das Geldmanagement, der Umgang mit Lebensrisiken, der Vermögensaufbau und die Altersvorsorge sowie das Verleihen und Anlegen von Geld. Gnan et al. (2007) hingegen haben in ihrer Analyse von mehr als 50 Grundsatzserklärungen von Bildungsinitiativen zum Thema „finanzielle Bildung“ das Wissen über sowie das Verständnis von Finanzakteur(inn)en, -dienstleistungen und -transaktionen herausdestilliert. Das „Wissen über Rechte und eine bessere Artikulation im Umgang mit Akteuren des Finanzdienstleistungssektors sowie die Abschätzung von gesellschaftlichen Konsequenzen finanzieller Entscheidungen“ werden ebenfalls genannt (Schlösser et al. 2011, 22). Mit Blick auf den Inhalt finanzieller (Grund-)Bildung können folglich im Wesentlichen vier übergeordnete Themen- bzw. Handlungsfelder ausgemacht werden: Umgang mit Geld, Vermögensbildung, Umgang mit Darlehen und

Kreditverträgen sowie die Absicherung von Lebensrisiken (ebd., 23; Kaminski/Friebel 2012, 41). Diesen Handlungsfeldern ist jedoch gemein, dass sie insbesondere den privaten Haushalt und somit die Verbraucherperspektive betonen, weshalb diese um weitere Aspekte etwa der Rolle des Staates oder der Anbieterperspektive erweitert werden können (Kaminski/Friebel 2012, 42). Finanzielle Bildung soll nach dem vorliegenden Konzept zugleich auch das gesellschaftliche Umfeld in den Blick nehmen, d. h. es zielt auch auf die Vermittlung von Denkweisen, Einstellungen und Werten im Kontext finanzieller Entscheidungen. Aus sozialwissenschaftlicher Sicht sind Fragen wie die nachfolgenden bedeutsam: Wie schätze ich meine persönlichen Lebensrisiken sachgerecht ein? Wie sind meine ökonomischen Interessen bzgl. der (Alters-)Vorsorge tatsächlich gelagert und welche werden lediglich durch Werbung insinuiert?

Letztlich ist finanzielle (Grund-)Bildung ebenso lebensrelevant wie komplex, aber nicht, weil das geforderte Spezialwissen ungemein komplex wäre, sondern weil sich dahinter sozioökonomische Fragestellungen verbergen, die mehr verlangen, als sich qua Dreisatz den erwarteten inflationsbereinigten Ertrag eines Finanzprodukts zu errechnen (vgl. weiterführend Engartner 2016). Möglicherweise stellt auch diese Rechenoperation schon für viele Lerner/innen ein Problem dar, aber das wiederum fiele in den Bereich der mathematischen Grundbildung. Finanzielle (Grund-)Bildung kann nicht ökonomistische (Grund-)Bildung sein, die einfache Rechenoperationen auf ein unterkomplexes Modell des Alltags bezieht. Langfristiges Denken geht in Zeiten der Dominanz von Shareholder-Value und „Geiz-ist-geil“-Mentalität zunehmend verloren. Immer wieder wird suggeriert, dass der kurzfristige Erfolg ein erstrebenswertes Ziel sei. Wie soll da eine adäquate Entscheidung zur Altersvorsorge getroffen werden? Die Forderung nach einem Separatfach Wirtschaft sind im Sinne einer umfassenden finanziellen (Grund-)Bildung abzulehnen.

Was besagte Studien zur finanziellen (Grund-)Bildung nicht erfassen, ist, wie es um die politische, soziologische oder sonstige Bildung der Menschen im Land steht. Wäre es ebenso relevant, zu erfahren, was die Menschen über die Demokratie wissen? Denn es sind die gewählten Volksvertreter/innen, die festlegen, wohin unser Land steuert – auch wirtschaftspolitisch. Doch sind sich die Bürger/innen der Tragweite ihrer Entscheidungen beim Urnengang wirklich bewusst? Schadet bei wichtigen politischen Entscheidungen eine einseitige Fokussierung auf die eigenen Interessen und die Minimierung der eigenen Risiken gar der fundierten Entscheidungsfindung, die unter Umständen Empathie und Weitsicht erfordert? Schließlich könnte man politisch eine Aufwertung der staatlichen Fürsorge im Bereich der umlagefinanzierten Rente beschließen, statt

Bürger/innen bei ihrer Entscheidung zur privaten (Alters-)Vorsorge mit Beratenden allein zu lassen, die (legitime) Eigeninteressen verfolgen. Außerdem gibt es viele Menschen, die ein derart geringes Einkommen haben, dass sich Fragen der Geldanlage oder Vorsorge überhaupt nicht stellen, da schlicht kein Geld da ist, mit welchem man solches tun könnte. Die Debatte um faire Löhne und eine gerechte Umverteilung werden damit ebenso Teil finanzieller Bildung. Solche Fragen stellen die Macher/innen der Studien zur finanziellen (Grund-)Bildung indes meist nicht, verfolgen sie doch mit ihren Ergebnissen legitime Partikularinteressen.

Schüler/innen müssen jedoch in der Lage sein, ebensolche Interessen zu identifizieren. Es ist die Aufgabe von Schule, Schüler/innen umfassend zu bilden, folgerichtig können die Forderungen, die aus den zitierten Studien stammen, nicht einfach unbesehen übernommen werden. Sie können aber sehr wohl Anstoß sein, die Ausrichtung bestimmter Lernbereiche kritisch zu hinterfragen. So ist z. B. die Feststellung der Studien, dass Fehlentscheidungen bei der Altersvorsorge Einzelner am Ende die Allgemeinheit treffen, da der Staat im Bedarfsfall die Grundsicherung bereitstellen muss, berechtigt. Doch muss es in der sozialen Marktwirtschaft dann nicht sowieso Aufgabe des Staates sein, für eine adäquate Altersvorsorge einzutreten, um ebensolche Effekte zu verhindern? Fragen dieser Art müssen im Unterricht problemorientiert und ergebnisoffen erörtert werden. Die einfachen Antworten, die die Macher/innen der Studien zur finanziellen Grundbildung geben, führen nicht weit genug.

IV. Thematische Schwerpunkte der Fortbildungsreihe

Unter Berücksichtigung der vielfältigen ökonomisch geprägten (zukünftigen) Rollen der Schüler/innen als Verbraucher/innen, Arbeitnehmer/innen¹ oder -geber/innen und Staatsbürger/innen sollten folgende Themenfelder im Mittelpunkt der Fortbildungsreihe stehen:

- (1) Konsum und Ethik
- (2) Sparen und Versichern sowie

¹ Mit Blick auf die Rolle als spätere Arbeitnehmer/innen ist für Schüler/innen zunächst die Frage nach der Berufswahl bedeutsam. Die Berufsorientierung ist integraler Bestandteil der ökonomischen Bildung und erfordert eine fundierte Auseinandersetzung mit den Anforderungen der sich wandelnden Arbeitswelt sowie den eigenen Interessen, Fähigkeiten und Kompetenzen. Da das Land Hessen in diesem Bereich bereits Fortbildungs-, Vernetzungs- und Portfolioangebote bereitstellt, findet dieser Bereich im vorliegenden Konzept keine weitere Berücksichtigung. Besonders sei in diesem Zusammenhang auf die OloV-Strategie und den Berufswahlpass verwiesen, welcher im hessischen Kontext ein verbindliches Instrument der schulischen Berufsorientierung darstellt und Schüler/innen umfassende Informationen und Reflexionsimpulse bietet (Bundesarbeitsgemeinschaft Berufswahlpass 2017). Hinweise zu den entsprechenden Angeboten und Materialien, die insbesondere die BSO-Schulkoordinator(inn)en adressieren, finden sich unter <http://bso.bildung.hessen.de/fortbildung/index.html>.

(3) Wirtschafts- und Finanzpolitik.

Mögliche Unterrichtsmaterialien lassen sich der nachfolgenden Übersicht (Abbildung 5) entnehmen:

	Themenfeld	Ausgewählte Unterrichtsmaterialien
(1)	Konsum und Ethik	<ul style="list-style-type: none"> • Arbeitskreis Rundfunk und Schule (2012): <i>Der Preis des Kostenlosen. Wie viel sind die eigenen Daten im Internet wert?</i> URL: http://www.hr-online.de/website/specials/wissen/index.jsp?rubrik=77707. • Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz (Hrsg.) (2016): <i>Sharing Economy</i>. URL: http://www.konsumentenfragen.at/konsumentenfragen/Fuer_PaedagogInnen/10._11._Schulstufe/Sharing_Economy. • Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz (Hrsg.) (2016): <i>Werbung und Verkaufstricks</i>. URL: http://www.konsumentenfragen.at/konsumentenfragen/Fuer_PaedagogInnen/8._9._Schulstufe/Werbung_&_Verkaufstricks. • Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz (Hrsg.) (2015): <i>Fairness</i>. URL: http://www.konsumentenfragen.at/konsumentenfragen/Fuer_PaedagogInnen/8._9._Schulstufe/Fairness. • Engartner, Tim/Tschirner, Martina (2015): <i>Viel Mode für wenig Geld – ist das fair? Entscheidung im Unterricht</i>. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. • Engartner, Tim (2014): <i>Umwelt- und Sozialsiegel: Wie informativ und glaubwürdig sind sie? Zur Aufhebung von Informationsasymmetrien beim ethischen Konsum von Waren</i>. In: Retzmann, Thomas/Grammes, Tilman (Hrsg.) (2014): <i>Warenethik in der ökonomischen und politischen Bildung. Ausgewählte Unterrichtsbausteine aus dem ethos-Projekt. Sonderdruck für die DSW – Deutsche Stiftung für Warenlehre</i>. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag. • Fischer, Andreas (2014): <i>Verantwortliches Handeln in der modernen Konsumgesellschaft</i>. In: Zurstrassen, Bettina (Hrsg.) (2014): <i>Ökonomie und Gesellschaft. Zwölf Bausteine für die schulische und außerschulische politische Bildung</i>. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. • Mattes, Wolfgang (Hrsg.) (2014): <i>Jugend und Wirtschaft. Wir planen kluges wirtschaftliches Handeln</i>. In: <i>Clever! Arbeitsbuch für Politik und Wirtschaft</i>. Paderborn: Schöningh Verlag. • Straßner, Veit (2015): <i>Nachhaltigkeit. Politik und Wirtschaft unterrichten</i>. Wochenschau. 66. Jg., November/Dezember 2015. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag. • Weber, Birgit (2011): <i>Konsum und Produktion. Politik und Wirtschaft unterrichten</i>. Wochenschau. 62. Jg., Nr. 5/6. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag. • Weber, Birgit (2010): <i>Haushalt – Markt – Konsum. Informationen zur politischen Bildung Nr. 308</i>. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

(2)	Sparen und Versichern	<ul style="list-style-type: none"> • Allani, Katja/Kühlmann, Thomas (2012): <i>Wirtschaft</i>. Hamburg: AOL Verlag. • Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz (Hrsg.) (2015): <i>Finanzmarkt und Vermögensanlage</i>. URL: http://www.konsumentenfragen.at/konsumentenfragen/Fuer_PaedagogInnen/10._-_11._Schulstufe/Finanzmarkt_und_Vermoegensanlage. • Deutscher Sparkassen und Giroverband (2017): <i>Ratgeber</i>. URL: https://www.geldundhaushalt.de/Ratgeber/index.html. • Deutscher Sparkassen Verlag (2017): <i>Planspiel Börse</i>. URL: www.planspiel-borse.de. • Deutscher Sparkassen und Giroverband (2015): <i>Finanzieren nach Plan</i>. Deutscher Sparkassen und Giroverband: Berlin. • Kaiser, Siegfried (2014): <i>Ethisches Investment – Mein Geld für die nachhaltige Entwicklung? Eine Methodik des Vergleichs ethischer Investments durch den Anleger</i>. In: Retzmann, Thomas/Grammes, Tilman (Hrsg.) (2014): <i>Warenethik in der ökonomischen und politischen Bildung. Ausgewählte Unterrichtsbausteine aus dem ethos-Projekt. Sonderdruck für die DSW – Deutsche Stiftung für Warenlehre</i>. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag. • Koordinierungsstelle Schuldnerberatung (2013): <i>Materialordner Schuldenprävention. M03 Handy und Internet</i>. URL: http://www.schuldnerberatung-sh.de/themen/praevention/materialordner-schuldenpraevention.html. • Koordinierungsstelle Schuldnerberatung (2013): <i>Materialordner Schuldenprävention. M07 Bankgeschäfte und Kreditwesen</i>. URL: http://www.schuldnerberatung-sh.de/themen/praevention/materialordner-schuldenpraevention.html. • Koordinierungsstelle Schuldnerberatung (2013): <i>Materialordner Schuldenprävention, M08 Versicherungen</i>. URL: http://www.schuldnerberatung-sh.de/themen/praevention/materialordner-schuldenpraevention.html. • Meßmer, Mark Oliver (2014): <i>Versicherungsbetrug – Volkssport ohne Nebenwirkungen? Ethische Normen und wirtschaftlicher Vorteil in einer ausgewählten Dilemmasituation</i>. In: Retzmann, Thomas/Grammes, Tilman (Hrsg.) (2014): <i>Warenethik in der ökonomischen und politischen Bildung. Ausgewählte Unterrichtsbausteine aus dem ethos-Projekt. Sonderdruck für die DSW – Deutsche Stiftung für Warenlehre</i>. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag. • Schlösser, Jürgen/Schuhlen, Michael (2016): <i>Finanzpass Sek. II: Menschen, Märkte und Moneten</i>. Stuttgart: Deutscher Sparkassenverlag. URL: https://schulservice.sparkassenverlag.de/images/dynamic/products/Inhaltsverzeichnisse/310716400_Inhalt.pdf. • Schuhlen, Michael et al. (2016): <i>Finanzpass Sek. I: Mäuse, Moos und mehr</i>. 6. Aufl. Stuttgart: Deutscher Sparkassenverlag. URL: https://schulservice.sparkassenverlag.de/images/dynamic/products/Inhaltsverzeichnisse/310679400_Inhalt.pdf. • Solte, Dirk (2014): <i>Pinke & Penunzen. Geld in modernen Gesellschaften</i>. In: Zurstrassen, Bettina (Hrsg.) (2014): <i>Ökonomie und Gesellschaft. Zwölf Bausteine für die schulische und außerschulische politische Bildung</i>. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
-----	------------------------------	--

(3)	Wirtschafts- und Finanzpolitik	<ul style="list-style-type: none"> • Apeljog, Benjamin/Egbert, Björn (2014): <i>Afrika – Nigeria – Weltwirtschaft</i>. In: Zurstrassen, Bettina (Hrsg.) (2014): <i>Ökonomie und Gesellschaft. Zwölf Bausteine für die schulische und außerschulische politische Bildung</i>. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. • Bieling, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2015): <i>Steuerpolitik. Analysen – Konzeptionen – Herausforderungen</i>. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag. • Birke, Franziska (2014): <i>Corporate Social Responsibility: Sollen Unternehmen Umwelt- und Sozialstandards gewährleisten? Möglichkeiten und Grenzen ethischen Engagements von Unternehmen im Wettbewerb</i>. In: Retzmann, Thomas/Grammes, Tilman (Hrsg.) (2014): <i>Warenethik in der ökonomischen und politischen Bildung. Ausgewählte Unterrichtsbausteine aus dem ethos-Projekt. Sonderdruck für die DSW – Deutsche Stiftung für Warenlehre</i>. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag. • Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.) (2011): <i>Debatte. Europa Kontrovers. Wege aus der Euro-Krise</i>. URL: http://www.bpb.de/internationales/europa/europa-kontrovers/47839/wege-aus-der-euro-krise. • Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.) (2013): <i>Debatte. Europa kontrovers. Gesichter der Euro-Krise</i>. URL: http://www.bpb.de/internationales/europa/europa-kontrovers/172121/gesichter-der-euro-krise. • Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.) (2015): <i>Europäische Union. Informationen zur politischen Bildung Nr. 279</i>. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. • Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.) (2015): <i>Regieren jenseits des Nationalstaates. Informationen zur politischen Bildung Nr. 325</i>. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. • Deutsche Welthungerhilfe (2017): <i>Nachhaltigkeitsquiz</i>. URL: http://www.welthungerhilfe.de/ueber-uns/mediathek/whh-artikel/nachhaltigkeitsquiz.html. • Eger, Sandra/Kludt, Steffen (2014): <i>Mit oder ohne Wachstum? Auf der Suche nach einer nachhaltigen Ökonomie im 21. Jahrhundert</i>. In: Zurstrassen, Bettina (Hrsg.) (2014): <i>Ökonomie und Gesellschaft. Zwölf Bausteine für die schulische und außerschulische politische Bildung</i>. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. • Engartner, Tim (2012): <i>Denn wir wissen nicht, was sie tun – oder: Die Wirtschafts- und Finanzmarktkrise 2008 ff.</i> Themenheft. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung. • Engartner, Tim (2014): <i>Lobbyismus als „fünfte Gewalt“. „Hinterzimmerpolitik“ oder pluralistische Notwendigkeit?</i> In: Zurstrassen, Bettina (Hrsg.) (2014): <i>Ökonomie und Gesellschaft. Zwölf Bausteine für die schulische und außerschulische politische Bildung</i>. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. • Engartner, Tim/Nölke, Andreas (2015): <i>Fluch oder Segen? Schatten und Licht der Globalisierung</i>. Themenheft. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung. • Füchter, Andreas et al. (2016): <i>Gegenwart und Zukunft Europas in einer globalisierten Welt</i>. In: <i>Mensch & Politik. Sekundarstufe II</i>. Braunschweig: Schroedel Verlag. • Füchter, Andreas et al. (2016): <i>Internationale Beziehungen im Zeitalter der Globalisierung</i>. In: <i>Mensch & Politik. Sekundarstufe II</i>. Braunschweig: Schroedel Verlag. • Füchter, Andreas et al. (2016): <i>Wirtschaft und Wirtschaftspolitik in der sozialen Marktwirtschaft</i>. In: <i>Mensch & Politik. Sekundarstufe II</i>. Braunschweig: Schroedel Verlag. • Gemeinsam für Afrika (2012): <i>Armut und Hunger beenden. Schulen – Gemeinsam für Afrika</i>. Unterrichtsmaterialien für die Sekundarstufe I und II. URL:
------------	---	---

		<p>http://www.welthungerhilfe.de/ueber-uns/mediathek/whh-artikel/armut-und-hunger-beenden-1.html.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Geyer, Robby (2016): <i>Wirtschaftspolitik</i>. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag. • Hacke, Constanze (2012): <i>Steuern und Finanzen</i>. Informationen zur politischen Bildung Nr. 288. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. • Hedtke, Reinhold (2014): <i>Preis oder Qualität? Wie Märkte entstehen und bestehen</i>. In: Zurstrassen, Bettina (Hrsg.) (2014): <i>Ökonomie und Gesellschaft. Zwölf Bausteine für die schulische und außerschulische politische Bildung</i>. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. • Juchler, Ingo (2014): <i>Die Finanzkrise im Dokumentartheater: Andres Veiels Das Himbeerreich</i>. In: Zurstrassen, Bettina (Hrsg.) (2014): <i>Ökonomie und Gesellschaft. Zwölf Bausteine für die schulische und außerschulische politische Bildung</i>. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. • Labusch, Alexandra (2015): <i>Migration, Mobility and Employment in the EU</i>. Politik und Wirtschaft unterrichten. Wochenschau bilingual. 66. Jg., März/April 2015. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag. • Loerwald, Dirk (2014): <i>Produkt- und Markenpiraterie – Fluch der Marktwirtschaft? Schutz und Missachtung geistigen Eigentums in der globalisierten Wirtschaft</i>. In: Retzmann, Thomas/Grammes, Tilman (Hrsg.) (2014): <i>Warenethik in der ökonomischen und politischen Bildung. Ausgewählte Unterrichtsbausteine aus dem ethos-Projekt</i>. Sonderdruck für die DSW – Deutsche Stiftung für Warenlehre. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag. • Mattes, Wolfgang (Hrsg.) (2014): <i>Die Europäische Union – Erfolge, Krisen und Herausforderungen. Wie sehr brauchen wir das vereinte Europa?</i> In: <i>Clever! Arbeitsbuch für Politik und Wirtschaft</i>. Paderborn: Schöningh Verlag. • Mattes, Wolfgang (Hrsg.) (2014): <i>Internationale Wirtschaftsbeziehungen und Globalisierung. Wie verändert die globalisierte Wirtschaft unser Leben?</i> In: <i>Clever! Arbeitsbuch für Politik und Wirtschaft</i>. Paderborn: Schöningh Verlag. • Mattes, Wolfgang (Hrsg.) (2014): <i>Märkte und Preise. Wir ermitteln, wie Preise entstehen, und bewerten, ob sie immer gerecht sind</i>. In: <i>Clever! Arbeitsbuch für Politik und Wirtschaft</i>. Paderborn: Schöningh Verlag. • Mattes, Wolfgang (Hrsg.) (2014): <i>Merkmale der sozialen Marktwirtschaft. Leistungen und Herausforderungen</i>. In: <i>Clever! Arbeitsbuch für Politik und Wirtschaft</i>. Paderborn: Schöningh Verlag. • Mattes, Wolfgang (Hrsg.) (2014): <i>Soziale Sicherung heute und morgen. Wie viel Schutz kann der Staat den Menschen bieten?</i> In: <i>Clever! Arbeitsbuch für Politik und Wirtschaft</i>. Paderborn: Schöningh Verlag. • Nijhawan, Subin/Meller, Marc (2017): <i>Economic Globalization</i>. Politik und Wirtschaft unterrichten. Wochenschau bilingual. 68. Jg., Mai/Juni 2017. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag. • Rogg-Pietz, Arne (2015): <i>Internationale Politik II: Globalisierung</i>. Politik und Wirtschaft unterrichten. Wochenschau Basisheft. 66. Jg., Oktober/November 2015. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag. • Stratenschulte, Eckart (2014): <i>EU. Die politische Wirtschaftsunion</i>. In: Zurstrassen, Bettina (Hrsg.) (2014): <i>Ökonomie und Gesellschaft. Zwölf Bausteine für die schulische und außerschulische politische Bildung</i>. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. • Südwind Agentur (Hrsg.) (2012): <i>Die Welt im Handy</i>. URL: https://www.suedwind.at/fileadmin/user_upload/suedwind/Bilden/Handy_Bildungsmaterial_Koop_Dorner.pdf.
--	--	--

	<ul style="list-style-type: none"> • Treeck, Till van (2017): <i>Didaktische Materialien zur europäischen Schuldenkrise</i>. URL: http://www.bpb.de/politik/wirtschaft/schuldenkrise/239931/didaktische-materialien. • Tschirner, Martina (i. E.): <i>Mit Steuern steuern?</i> Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung. • Weber, Birgit (2014): <i>Herausforderungen des sozialen Ausgleichs in der Wirtschaftsordnung</i>. In: Zurstrassen, Bettina (Hrsg.) (2014): <i>Ökonomie und Gesellschaft. Zwölf Bausteine für die schulische und außerschulische politische Bildung</i>. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. • World Economy, Ecology & Development/Soziale Bildung e. V. (2010): <i>Am Rande des Zusammenbruchs? Finanzkrise – Ursachen, Folgen und Handlungsmöglichkeiten</i>. URL: http://www.globaleslernen.de/sites/globaleslernen.de/files/files/education-material/am_20rande_20des_20zusammenbruchs_20_20finanzkrise.pdf. • Zandonella, Bruno (2010): <i>Staatsverschuldung – Unvermeidbar und gefährlich?</i> Reihe: Themenblätter im Unterricht. Nr. 82. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. • Zurstrassen, Bettina (2014): <i>Die Krise der Wirtschaftslehre: Fachdidaktische Konsequenzen für die politisch-ökonomische Bildung</i>. In: Zurstrassen, Bettina (Hrsg.) (2014): <i>Ökonomie und Gesellschaft. Zwölf Bausteine für die schulische und außerschulische politische Bildung</i>. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
--	---

Abb. 5: Themenfelder der Fortbildungsreihe

(1) Konsum und Ethik

Aus ökonomischer Perspektive „versteht man [unter Konsum] den Verzehr von Leistungen knapper Güter zum Zweck der Bedürfnisbefriedigung eines Endverbrauchers“ (König 1978, 514). In der zeitgenössischen „Konsumgesellschaft“ überwinden Konsumhandlungen dabei häufig ihren basalen, sprich: existenziellen Versorgungs- und Befriedigungszweck. Im neuzeitlichen „Konsumismus“ wird Konsum vielmehr zum sinn- bzw. identitätsstiftenden Element, welches von den Konsument(inn)en „aktiv“ gestaltet wird (vgl. Prisching 2009, 11 f.). Ein Beispiel für die enge Verbindung zwischen Konsum und Identität in Funktionen der Selbstinszenierung ist der Modemarkt, auf dem nach Kosten-Nutzen-Kalkül agiert wird – häufig zum Nachteil sowohl von Produzierenden in Entwicklungsländern als auch von Konsumierenden in den Industrieländern. Vor diesem Hintergrund gewinnen nachhaltiger, ethischer und politischer Konsum stetig an Bedeutung hinzu (vgl. Kleinschmidt 2008, 159 ff.; Beck 2002; Heidbrink/Schmidt/Ahaus 2011, 12 ff.). Nur so kann Ver- und Überschuldung auf Seiten der Konsumierenden nachhaltig begegnet werden. Souveräne Konsument(inn)en benötigen in der heutigen Zeit daher – neben der Fähigkeit zum grundsätzlich rationalen Einsatz ihres Erwerbs- und/oder Transfereinkommens – sowohl ge-

steigerte Kenntnisse über Güter und Dienstleistungen an sich als auch über potenzielle Unternehmensstrategien zur Konsumentenbeeinflussung. Als „Prosument(inn)en“ überwinden Verbraucher/innen die Trennung zwischen Produktion und Konsumtion und werden dabei zu „arbeitenden Kunden“ (Voß/Rieder 2005).

Ob beim Kaffeetrinken, beim Schokoladenverzehr oder beim Kauf von Textilien – ethischer Konsum gemäß dem Motto „Wandel durch Handel“ findet immer breitere Akzeptanz. Vorbei sind die Zeiten, in denen ethisch verantwortungsvoller Konsum als politisch motiviertes Distinktionsverhalten des links-alternativen Milieus oder als nach Aufmerksamkeit heischender Gestus utopiegläubiger „Weltverbesserer/innen“ interpretiert werden konnte. Eine rein ökonomische Betrachtung von Konsum als Verbrauchshandlung vernachlässigt die soziale, emotionale, kulturelle und ästhetische Wirkmächtigkeit dessen. Konsum beeinflusst den Menschen und Menschen beeinflussen Konsumangebote – das kann als partizipatorische Chance begriffen werden, wenn Konsument(inn)en ihre Rolle nutzen, um die Konsumgesellschaft aktiv zu verändern.

Konsum ist ein Phänomen mit globaler Wirkungsmacht und verbindet Menschen auf der ganzen Welt. Bereits bei Kindern und Jugendlichen ist er ein omnipräsentes wie auch omnipotentes Phänomen des Alltags. Konsument/in im Netz der globalisierten Märkte zu sein, bedeutet, sich in einem System komplexer Strukturen orientieren zu müssen, in dem die Konsequenzen individuellen Handelns nicht unmittelbar abzusehen sind und sich direkte Ursache-Wirkungs-Verhältnisse insbesondere in globaler Perspektivsetzung schwer nachvollziehen lassen. Trotzdem ist umfassende Reflexion von Konsum selten Inhalt einschlägiger fachdidaktischer Konzepte. Soll die Kultivierung eines reflektierten Konsums als bildungspolitisches Mittel der Prävention und Intervention gelten, kommt der Institution Schule als Bildungs- und Erziehungsinstanz aber eine tragende Bedeutung zu. Gerade das in den sozialwissenschaftlichen Unterrichtsfächern verankerte Leitziel „Mündigkeit“ umfasst Prinzipien der Solidarität, Gerechtigkeit und Reziprozität, womit der Politik- und Wirtschaftsunterricht zum wichtigen Ort von Konsumbildung wird. Diese Konsumbildung muss dabei über rein zweckrationale Entscheidungen hinausführen. Kurzum: Es sollen nicht nur individuelle Interessen in die Konsumententscheidung einbezogen, sondern auch Facetten eines sozial- und umweltverträglichen Konsumverhaltens berücksichtigt werden. Konsument(inn)en wie Produzent(inn)en müssen die an der reinen Nutzen- und Wertvermehrung ausgerichtete Zweckrationalität überwinden und stattdessen ein von moralischen Kriterien geleitetes (Markt-)Verhalten praktizieren.

Konsumieren erfordert erhebliche Reflexionsfähigkeit, erwachsend aus dem hohen Maß an (Gestaltungs-)Freiheit von Verbraucher(inne)n. Daraus ergeben sich zahlreiche Anforderungen an die (Selbst-)Verantwortung der Konsument(inn)en, die bestenfalls wissen, was sie warum wollen und welche Konsequenzen ihre Entscheidungen für sie selbst und andere haben werden. Speziell Kinder und Jugendliche verfügen nicht über die nötige Erfahrung sowie die gebotene kritische Reflexionsfähigkeit, um sich souverän – und möglichst unabhängig – auf dem Markt zu bewegen. Rasch kann Freiheit zur Überforderung werden, sind Heranwachsende doch (meist) noch keine mündigen Konsument(inn)en, obwohl sie eine höchst attraktive Zielgruppe darstellen, die in beträchtlichem Maße konsumiert und zugleich Einfluss auf die Konsumententscheidungen ihrer Eltern nimmt.

Es gilt – unter Berücksichtigung der heterogenen Ausgangslagen bei Lernenden aller Alters- und Klassenstufen – in Lernarrangements ein Bewusstsein für (globale) Interdependenzstrukturen und Wirkungsmechanismen zu entwickeln. Dabei sollte die Rolle von Verbraucher(inne)n in unterschiedlichen Kontexten und Konsumbereichen reflektiert werden, um die isolierte Betrachtung einzelner Aspekte, die ausschließlich auf den individuellen und regionalen Erfahrungsbereichen basieren, zu überwinden. Doch was ist Jugendlichen in ihrem Alltagsleben besonders wichtig und welches Konsumverhalten zeigen sie? Spielen globale Problemstellungen und Konsequenzen exzessiven Konsumverhaltens in ihren Überlegungen sowie Entscheidungen überhaupt eine Rolle oder stehen andere Konsummotive im Vordergrund? Die jüngst erschienene Sinus-Jugendstudie (Calmbach et al. 2016) versucht aufzudecken, wie 14- bis 17-Jährige in Deutschland im Jahr 2016 „ticken“. Dafür wurden sie zu den Themen Umwelt- und Klimaschutz sowie zu „kritischem Konsum“ befragt – mit dem Ergebnis, dass „nur wenige Jugendliche [...] mit dem Begriff ‚kritischer Konsum‘ eine konkrete Bedeutung oder zugehörige Handlungsweisen [verbinden]. Teilweise gehen ihre Assoziationen in Richtung gesunde Ernährung, Medienkonsum, Umweltschutz oder Sparsamkeit und treffen damit lediglich spezifische Aspekte des Themas“ (Calmbach et al. 2016, 286).

Damit das Wissen um Konsumieren keine abstrakte Sphäre jenseits des konkreten Handelns bleibt, bedarf es einer Konsumbildung, die die partizipatorischen Handlungspotenziale von Konsum betont und die Analogie zu Abstimmungsverhalten in demokratischen Gesellschaften herstellt. Eine Zielsetzung von Konsumbildung ist die (An-)Passung der Handlungsoptionen an die

individuelle Situation. Reflektiertes Konsumieren erfordert somit Analyse-, Urteils- und Handlungsfähigkeiten, die in handlungs- sowie problem- und konfliktorientierten pädagogischen Arrangements erprobt werden können. Dabei bietet gerade die Auseinandersetzung mit Konsumthemen die Chance für eine lebensweltnahe Beschäftigung mit Inhalten, die einen Brückenschlag zwischen Ökologie, Ökonomie und Politik erlauben. Die eigene Konsumerfahrung wird beispielsweise zum Ausgangspunkt für die Analyse allgemeiner Strukturmerkmale von Güter- und Dienstleistungsmärkten. Für ein reflektiertes Konsumverständnis ist es unabdingbar, einen differenzierten Blick auf die individuellen und institutionellen Verantwortungsbereiche zu werfen, um eigene Handlungsmöglichkeiten zu identifizieren und deren Wirkmächtigkeit realistisch einzuschätzen. Dabei ist es ebenso wichtig, die eigenen Grenzen zu erfassen sowie zu akzeptieren und entsprechend im Rahmen seiner Möglichkeiten zu handeln. So geht es beispielsweise nicht darum, modernen Ablasshandel mit Bio-Produkten zu betreiben, um sich ein reines Gewissen oder ein nachhaltiges Image zu erkaufen. Vielmehr wäre es wünschenswert, eine Geisteshaltung zu kultivieren, die Solidarität und Empathiefähigkeit zu Leitmotiven eigenen Handelns erklärt.

Aus der Zusammenschau der obengenannten Aspekte ergibt sich der Anspruch multiperspektivischer Zugänge, die eine wichtige Voraussetzung für reflektiertes Denken und Handeln innerhalb und außerhalb von schulischen Bildungskontexten darstellen. Dabei bedeutet Konsumbildung jedoch nicht, den Schüler(inne)n konkrete Handlungsanweisungen für „richtiges“ Verbraucherverhalten zu geben. Konsum ist mehr als ökonomisches Handeln und sollte daher in seinem sozioökonomischen Facettenreichtum betrachtet werden. Dies ist unabdingbar, um den komplexen und sich im stetigen Wandel befindlichen Lebens- und Erfahrungswelten von Menschen in Bildungsprozessen Rechnung zu tragen.

(2) Sparen und Versichern

Ein Teil des Erwerbs- bzw. Transfereinkommens wird in der Regel gespart, angelegt oder für Versicherungen aufgewendet. Grundsätzlich handelt es sich dabei um eine Entscheidung für zukünftigen und gegen gegenwärtigen Konsum bzw. um die Absicherung des (zukünftigen) Lebensstandards sowie gegen (zukünftige) Lebensrisiken. Dabei gilt es, unter Abwägung der jeweiligen Bedingungen, zwischen unzähligen Spar- und Anlagemöglichkeiten wie Tagesgeldkonten, Aktien, Anleihen und Fonds auszuwählen – ganz abgesehen von der Wahl des geeigneten Girokontos.

Dies betrifft auch die Altersvorsorge, da die Bismarcksche Sozialversicherungsarchitektur mit der Einführung der Riester- und Rürup-Rente als Instrumentarien der kapitalgedeckten Altersvorsorge reformiert wurde. Zusätzlich muss auch eine Auswahl zwischen einer Vielzahl von Versicherungsanbietern, -modellen und -typen getroffen werden. Um die passende Hausrat-, Kranken- und Lebensversicherung abzuschließen, müssen die Lebensrisiken analysiert und priorisiert werden können. Der Bagatellisierung dieser Risiken steht die „Überversicherung“ gegenüber, die mitunter als Resultat aggressiver Werbung und zweifelhafter Verkaufsmethoden zu beklagen ist. Eine verbraucherorientierte finanzielle Allgemeinbildung muss sowohl dieser „Vollkaskomentalität“ als auch einem fehlenden Risikobewusstsein entgegenwirken. In der didaktischen Herangehensweise bieten sich Fallstudien an, um die komplexen Themen fassbar zu machen.

Kinder und Jugendliche gehen in ihrem Alltag regelmäßig mit Geld um. Die meisten verfügen zumindest über ein „Taschengeld“, das sie selbst verwalten können. Basale finanzielle Entscheidungen, wie welcher Teil des Geldes direkt ausgegeben oder welcher für die Anschaffung größerer Wünsche gespart wird, werden also bereits in jungen Jahren getroffen. Darüber hinaus kann die Frage nach Versicherungen früh und lebensweltnah aufkommen, z. B. ob eine Handyversicherung sinnvoll ist oder nicht. Die grundlegenden Konzepte zur Verwaltung von Geld und erste Überlegungen hinsichtlich der Einschätzung von Risiken können bereits hier angebahnt werden. Eine solche frühe Sensibilisierung für Herausforderungen im Umgang mit Geld bereitet Lernende sinnvoll auf ähnliche Anforderungen im späteren Leben vor.

Grundlegend ist es wichtig, dass Kinder und Jugendliche ein Verständnis für das Zusammenspiel von – aber auch die Unterschiede zwischen – öffentlichen Vorsorgesystemen bzw. Pflichtversicherungen und privaten Versicherungen entwickeln. Die Solidargemeinschaft in den zentralen, staatlich organisierten Vorsorgesystemen wie der Kranken-, Renten- und Arbeitslosenversicherung muss von den Lernenden erschlossen werden. Spätestens mit dem ersten eigenen Einkommen werden Lohnabzüge im Bereich der staatlichen Vorsorge offenbar. Hier gilt es, die Strukturen und Prozesse für Kinder und Jugendliche nachvollziehbar zu vermitteln. Private Versicherungen werden insbesondere mit dem Schritt zum ersten eigenen Haushalt bedeutsam, stehen ab dann doch Fragen nach einer privaten Haftpflichtversicherung, einer Hausratversicherung oder auch einer Kfz-Versicherung im Raum. Diese Versicherungen sind nicht staatlich organisiert, sondern unterliegen dem privaten, marktwirtschaftlichen Wettbewerb. Die Angebotsvielfalt bietet

den Kund(inn)en ein hohes Maß an Wahlfreiheit, verlangt aber auch eine entsprechende Entscheidungskompetenz. Dies ist insbesondere deshalb bedeutsam, da die Beratenden in Versicherungsagenturen oder Banken einem grundlegenden Interessenkonflikt unterliegen, nämlich einerseits dem Kunden/der Kundin das individuell passende Produkt anzubieten und andererseits einen möglichst lukrativen Vertragsabschluss für den Arbeitgeber/die Arbeitgeberin, im Fall von Selbstständigkeit für sich selbst, zu erzielen. Darüber hinaus besteht auch im Bereich der staatlich organisierten Vorsorge ein gewisses Maß an Wahlfreiheit, zum Beispiel bei der Wahl der gesetzlichen Krankenversicherung. Neben einfachen monetären Erwägungen, wie dem Vergleich der unterschiedlichen Zusatzbeiträge, muss der Leistungsumfang mit den eigenen Bedürfnissen abgeglichen werden.

Entscheidungen für oder gegen Versicherungen sind also nicht auf die ökonomische Sphäre beschränkt. Schüler/innen müssen als zukünftige Staatsbürger/innen ebenso darauf vorbereitet werden, auf der politischen Ebene Entscheidungen zu treffen, die den Versicherungsbereich betreffen. Die Bürgerversicherung als Abkehr vom dualen System der gesetzlichen und der privaten Krankenversicherung wird nach wie vor diskutiert und muss letztlich von den Wählenden entschieden werden. In diese Reihe gliedern sich Entscheidungen zum Rentenbeitrag, der Grundversicherung und weiteren Bereichen ein. Entsprechend bedarf es sozioökonomischer Kompetenzen, um mündige Entscheidungen im Bereich des Sparens, Anlegens und Versicherns zu treffen.

(3) Wirtschafts- und Finanzpolitik

Weltweit haben Regierungen milliardenschwere Hilfspakete geschnürt, um angeschlagene Banken zu retten, ein Abgleiten ihrer Volkswirtschaften in die größte Rezession seit der Weltwirtschaftskrise 1929/32 zu verhindern und verunsicherten Bürger(inne)n Vertrauen einzuhauchen. Regierungen gleich welcher Couleur sicherten sich Beteiligungen an den einstigen Leuchttürmen der Finanzwelt – an Goldman Sachs und JP Morgan in New York, an Dexia und Fortis in Brüssel, an der Royal Bank of Scotland und der Lloyds Banking Group in London. Die Wirtschafts-, Finanz- und Eurokrise bietet zahlreiche Lerngelegenheiten – und ist gleichzeitig mit hohen Hürden verbunden. Als tages- und epochenrelevantes Thema stellt sie eines der größten politisch-ökonomisch-gesellschaftlichen Topoi dar. Die mediale Aufmerksamkeit und die realen Auswirkungen der Krise haben schon seit Jahren eine derartige Qualität, dass auch Schüler/innen von der Prob-

lematik wissen und unter Umständen davon direkt oder indirekt betroffen sind, jedoch gleichzeitig erkennen, wie wenig sie über dieses komplexe Phänomen wissen. Die Erkenntnis, dass die soziale Welt der Postmoderne in ihrer Gänze nicht mehr verstanden werden kann, wird im besonderen Fall der Finanzkrise/n auf die Spitze getrieben – selbst Expert(inn)en durchblicken kaum noch die komplizierten Finanzkonstrukte, die Teil der Krise sind (vgl. u. a. Stiglitz 2011; Krugman 2009; Braunberger/Fehr 2008).

Mit der Wirtschafts- und Finanzmarktkrise werden die Konflikthaftigkeit, der Handlungs- und Entscheidungsdruck sowie die sich vielfach ausbreitende Ohnmacht von Politik deutlich: „Für Politische Bildung bieten Krisen unvergleichliche Lerngelegenheiten: Sie unterbrechen den gewohnten Gang der Dinge und regen über die Unterscheidung von vorher und nachher Zeitbewusstsein und über die Unterscheidung so oder anders den Sinn für Alternativen an. Gegebenheiten verlieren die Aura des Selbstverständlichen und Überzeitlichen und zeigen sich als Produkt menschlichen Handelns und menschlicher Interessen. Ob es gut so ist, wie es ist, oder was daran nicht gut eingerichtet ist, wem es nützt und wem es schadet, wird zur unabweisbaren Frage“ (Steffens 2010, 7 f.).

In Bezug auf europäische Krisenphänomene sind die Euro-, die Finanz- und die Staatsschuldenkrise hervorzuheben. An selbigen lassen sich europäische, respektive internationale, sozioökonomische Phänomene aufarbeiten. In der Bearbeitung wird Deutschland als in der europäischen Union eingebunden erfahren – mit allen Vor- und Nachteilen. Die finanz-, fiskal- und geldpolitischen Verflechtungen der Eurozone werden in der Krise offenbar. Auch lässt sich hier die Unterscheidung privater und staatlicher bzw. öffentlicher Finanzen herausstellen. Basale Phänomene wie die Inflation können in potenziierter Form beobachtet werden. Um sich solch komplexen Themen zu nähern, müssen entsprechende Grundlagen geschaffen werden. So müssen die Lernenden u. a. das Konzept von Geld mit dessen entsprechenden Funktionen verstehen. Ausgehend von diesem zentralen Instrument kann dann z. B. das Banken- und Zentralbankensystem in den Blick genommen werden. Mit Hilfe derartiger Grundlagen können sich die Lernenden spezifischeren Phänomenen, wie z. B. Krediten oder auch dem „Bankrun“, nähern und wiederum grundlegende Konzepte wie die Wichtigkeit von Vertrauen im Finanzsystem herausarbeiten. Für alle genannten Bereiche bietet es sich an, exemplarisch und problemorientiert an konkreten Beispielen zu arbeiten, um komplexe Thematiken greifbarer zu machen.

Grundsätzlich ist der wirtschaftende Mensch Teil des politischen Gemeinwesens und damit Staatsbürger/in. Als solcher profitiert er bzw. sie auf der einen Seite von staatlichen Leistungen, ist auf der anderen Seite aber auch zur Beitrags- und Steuerzahlung verpflichtet, wobei Steuergerechtigkeit, -moral und -aufkommen untrennbar miteinander verbunden sind. Durch die Teilnahme an Wahlen können die Bürger/innen wiederum über die Verwendung dieser Mittel mitentscheiden, und nicht selten stehen entsprechende Themen im Mittelpunkt des jeweiligen Wahlkampfes. Ganz grundsätzlich beeinflusst wirtschafts-, finanz- und steuerpolitische Staatstätigkeit das Leben jedes/r Einzelnen und die Fähigkeit, wirtschafts-, finanz- und steuerpolitische Maßnahmen einschätzen zu können, ist damit unerlässlich (vgl. Bieling 2015).

Nur ein ausreichend qualifizierter, zur Mündigkeit erzogener Staats- und Wirtschaftsbürger ist in der Lage, die rasanten gesellschaftlichen Wandlungsprozesse, zumindest ansatzweise, nachzuvollziehen. Ohne politik- und wirtschaftswissenschaftliche Grundkenntnisse klaffen wesentliche Bildungslücken: Die Funktionsweise des Arbeitsmarktes, das durch Werbung motivierte Konsumverhalten, die Einflussnahme von Unternehmen auf politische Entscheidungsprozesse sowie die Trennlinie zwischen Gewinn- und Gemeinwohlorientierung blieben unberücksichtigt. Es braucht eine genuin sozioökonomische Bildung, die Phänomene multiperspektivisch in den Blick nimmt (siehe u. a. Fischer/Zurstrassen 2014). Wirtschafts- und Finanzpolitik sind Bereiche, die nur mit einer integrierten Perspektive verstanden werden können, denn jede ökonomische Tätigkeit ist eingebettet in eine politische Struktur und vice versa. Es stellt sich jedoch die Frage, wie die Beziehung zwischen Ökonomie und Politik aussehen soll. Wie weit darf die Marktlogik greifen? Aber auch: Wie viel Einfluss darf der Staat nehmen? Schließlich stellt jeder staatliche Eingriff auch einen Eingriff in persönliche (unternehmerische) Freiheiten dar. Die legitimen Interessen beider Seiten müssen ausreichend Berücksichtigung finden, wenn am Ende des Prozesses eine originäre Gemeinwohlorientierung stehen soll. Ein „Nachtwächterstaat“ mit auf Monopolbildung zielenden Unternehmen wird hier ebenso wenig hilfreich sein wie unproduktive Staatstätigkeit. Die politische Entscheidung darüber, wie die Wirtschafts- und Finanzpolitik des Staates aussehen soll, bedingt ökonomische Kenntnisse. Ohne die Logik des Ökonomischen lassen sich Arbeits-, Berufs- und Lebenswirklichkeit nur unvollständig erschließen, reflektierte politische Entscheidungen werden unmöglich.

Die sozialwissenschaftliche Didaktik ist dabei nicht nur auf die Vermittlung elementarer, zeitloser, weitgehend konsensueller Kenntnisse über fachbezogene Zusammenhänge und Modelle

ausgerichtet, sondern zielt intensiver als andere Fachdidaktiken darauf ab, aus einer unüberschaubaren Vielzahl (aktueller) gesellschaftlicher Ereignisse Themen für die Unterrichtspraxis abzuleiten, die einen Theorie-Praxis-Bezug erlauben und sich kontrovers diskutieren lassen. Ein mögliches Feld wäre die Einführung (oder Nicht-Einführung) einer Finanzmarkttransaktionssteuer, die politisch seit längerem diskutiert wird. Interessant wäre auch die Diskussion über ein bedingungsloses Grundeinkommen. Beide Themen setzen komplexe sozioökonomische Entscheidungen voraus, die in ihrer Tragweite nicht zu unterschätzen sind. Damit Bürger/innen nicht moralisierenden, polemischen Debatten ausgeliefert sind, müssen sie in die Lage versetzt werden, sich selbst ein fundiertes Urteil zu bilden, andernfalls gerät der Urnengang mehr und mehr zur Farce.

Dies gilt umso mehr, als die Globalisierung inzwischen einen immensen Einfluss auf die Wirtschafts- und Finanzpolitik hat. Mit dem Begriff „Globalisierung“ ist – *in grosso modo* – die Modifikation der Weltwirtschaft gemeint, welche zu Verbindungen über die Landesgrenzen hinaus führt. Hierbei handelt es sich nicht nur um wirtschaftliche Transaktionen, sondern auch um den Einfluss von Globalisierung auf die unterschiedlichen Kulturen und Gesellschaften. Oftmals wird dieses Thema in der Öffentlichkeit und den Medien eher emotional diskutiert, woraus Vorurteile und Ängste entstehen. Häufig basieren diese Fehleinschätzungen auf geringen Kenntnissen über wirtschaftliche Zusammenhänge. Daher ist es wichtig, Tatsachen und fundiertes Wissen zum Thema Globalisierung zu vermitteln. Auch auf die meisten Berufe haben Globalisierungsprozesse einen bedeutenden Einfluss; wer sich dessen rechtzeitig bewusst wird, versteht zudem die Notwendigkeit des Erlernens von (Fremd-)Sprachen. Denn Kommunikation nimmt in der globalisierten Welt einen besonderen Stellenwert ein. Somit ist die Globalisierung prägend in vielerlei Hinsicht (vgl. u. a. Heires/Nölke 2014; Nölke et al. 2014; Baylis et al. 2013; Rodrik 2011; Bieling 2010; O’Brien/Williams 2010; Hirst et al. 2009).

Das Schlagwort „Globalisierung“ umschreibt die zunehmende weltweite Vernetzung sozialer, politischer und ökonomischer Entwicklungen. Die zeithistorische Diagnose begnügt sich wahlweise mit dem Hinweis auf Globalisierung als „größte Chance für wirtschaftlichen Wohlstand“ oder aber als „Entwicklung in Richtung Arbeitsplatzvernichtung“. Neben Chancen bringt die Globalisierung für viele Menschen nämlich auch Ungewissheiten und Ängste mit sich, weshalb die Bewegung der Globalisierungskritiker/innen mit ihrer Behauptung „Eine andere Welt ist möglich!“ unter Jugendlichen großen Zulauf hat. Jenseits dieser plakativen Zuschreibungen ist das

Thema Globalisierung aber auch von höchster tagespolitischer Bedeutung – und damit in besonderer Weise relevant für den Politik- und Wirtschaftsunterricht. Leitfragen können dabei folgende sein:

- Was genau ist unter Globalisierung zu verstehen?
- Wie wird die Globalisierung hierzulande im Alltagsleben sicht- und spürbar?
- Welche Vorteile bringt die Globalisierung mit sich und wo sind mögliche Schattenseiten zu sehen?
- Wie lässt sich Globalisierung politisch gestalten?

Globalisierung betrifft die Lebenswelt der Lernenden in vielfältiger Art und Weise und beschreibt ein abstraktes Phänomen, das unterschiedliche Ausprägungen kennt und im Alltagsleben oft unreflektiert bleibt. Produkte werden täglich unreflektiert verwendet, ohne zu bedenken, welche Strecken sie oft schon zurückgelegt haben. Dabei ergeben sich beispielsweise Fragen nach Standortverteilungen, Herstellungsbedingungen sowie Umwelt- und Sozialstandards, was zu einer multiperspektivischen Sicht auf die ökonomischen, politischen und kulturellen Facetten von Globalisierung führt. Schüler/innen sind also zunächst durch ihren Konsum direkt von Globalisierung betroffen, mittelfristig aber auch als Arbeitnehmer/innen und Steuerzahler/innen – ggf. auch als Migrant(inn)en. Besonders wichtig ist überdies die Identifikation von Handlungsmöglichkeiten, denn Globalisierung wird nicht nur durch globale, europäische oder nationale Politik gestaltet, sondern auch im Alltagsleben, etwa durch die Entscheidung für oder gegen bestimmte Konsumgüter oder das Engagement in der Zivilgesellschaft. Dementsprechend erfordert auch die unterrichtliche Bearbeitung einen kontrovers angelegten, problem- bzw. konfliktorientierten Zugang, der das Leben in der globalen Gesellschaft beleuchtet und dabei die Chancen sowie Risiken für das Subjekt herausstellt. Um sich in dieser Gesellschaft orientieren und mündige Entscheidungen treffen zu können, sind Analysekompetenzen zur Untersuchung und Einschätzung von Rahmenbedingungen und Handlungsmöglichkeiten zentral.

Das Phänomen der Globalisierung kann als ein vielschichtiges System gedeutet werden, das primär wirtschaftlich geprägt ist, überdies aber auch eine kulturelle Komponente aufweist. Mit der stetigen Weiterentwicklung moderner Transport- und Kommunikationstechniken rückt die Welt immer näher zusammen – einerseits metaphorisch, andererseits real wie z. B. in Form weltweiter Migrationsbewegungen. Diese Entwicklungen bedingen, dass Menschen vermehrt in der

Lage sein müssen, inter- bzw. transkulturell zu kommunizieren, was eine entsprechende Aus- und Weiterbildung erfordert. In der Schule scheinen bilinguale Themenzugriffe einen vielversprechenden Weg zu bieten, sozioökonomisches Lernen mit kulturell-sprachlichem Lernen zu verzahnen. So wird die Kompetenz zum globalen Diskurs im Austausch über relevante Themen mitangebahnt. Doch auch der einsprachige Politik- und Wirtschaftsunterricht kann sich den Herausforderungen der Globalisierung nicht verschließen. Schüler/innen sehen sich einer multikulturellen (Welt-)Gesellschaft gegenüber, in der sie ihren Platz finden müssen: Die Schule muss sie in dieser Aufgabe unterstützen – auch und gerade mittels ökonomischer respektive finanzieller Bildung.

V. Qualitätsmaßstäbe für die Auswahl und die Erstellung von Unterrichtsmaterialien

Bei der Erstellung weiterer Unterrichtsmaterialien sollen die Leitfragen zum Maßstab der Qualitätsbeurteilung erhoben werden, die auch für die Auswahl der unter IV identifizierten Materialien grundgelegt wurden:

- (1) Stiftet das Bildungsangebot mit der Beantwortung gesamtgesellschaftlich bedeutsamer Fragen Orientierung? (*Orientierungswissen*)
- (2) Knüpft das Lernangebot an den (künftigen) Interessen der Schüler/innen an? (*Schülerorientierung*)
- (3) Trägt das Bildungsangebot den (künftigen) Lebenssituationen der Schüler/innen Rechnung? (*Situationsorientierung*)
- (4) Werden die Bildungsinhalte multidisziplinär und multiparadigmatisch dargestellt? (*Multidisziplinarität/Multiparadigmatik*)
- (5) Werden die Bildungsinhalte multiperspektivisch dargestellt, findet also etwa das soziale Element im ökonomischen Kontext (Sozialität) Berücksichtigung? (*Pluralismus*)
- (6) Werden unterschiedliche Positionen kontrovers dargestellt? (*Kontroversität*)
- (7) Werden die Kriterien einer geschlechter- und herkunftssensiblen Darstellung sichtbar? (*Race, Class, Gender*)
- (8) Wird in den Unterrichtseinheiten den neusten (sozial)wissenschaftlichen Erkenntnissen Rechnung getragen? (*Aktualität*)
- (9) Zeigt das Angebot die Veränderbarkeit von Lebensbedingungen auf statt sie als natürliche Gegebenheiten darzustellen? (*Veränderungsbewusstsein*)
- (10) Werden mit wirtschaftlichen Entscheidungen, Tätigkeiten und Prozessen verbundene

moralische Fragen aufgeworfen, d. h. stellt das Bildungsangebot z. B. die Frage nach Fairness und Gerechtigkeit? (*Moral/Ethik*)

Was die konzeptionelle und inhaltliche Ausrichtung der ergänzenden Unterrichtsmaterialien betrifft, so sollten diese im Wege eines kumulativen Lernprozesses durchweg Orientierungs- und Kritikfähigkeit vermitteln. Stets ist ein systematischer Beitrag zur Vernetzung von Politik, Wirtschaft und Gesellschaft zu leisten. Denn ob die Mehrwertsteuer angehoben, die Pendlerpauschale gekürzt oder krisengeschüttelte Banken gerettet werden – um die Konzepte unterschiedlicher Interessengruppen beurteilen zu können, müssen ökonomisches und politisches Grundwissen zusammengeführt werden. Aufgrund der Themenfülle wird es unerlässlich sein, eine gezielte Auswahl zu treffen, sprich: dem Gebot der Exemplarität zu folgen. Dieses sieht zum einen vor, dass die Fälle als Lerngegenstand beispielhaft sind – insofern einen praxisbedeutsamen Ausschnitt der Wirklichkeit repräsentieren –, verlangt jedoch zugleich auch eine (subjektive) Bedeutsamkeit für die Lernenden, befördert dies doch im Allgemeinen die Lernmotivation. Die Konsequenzen für die Konstruktion von Aufgaben im Rahmen des vorliegenden Projektes liegen darin, dass sie beispielhaft angelegt sein müssen. Sie müssen sowohl an die gegenwärtige und zukünftige Lebenswelt der Zielgruppe andocken als auch die Möglichkeit bieten, Grundsätzliches, Wesentliches, Strukturelles und Gesetzmäßiges zu erarbeiten.

Literatur

- Allianz SE (Hrsg.) (2017): *When will the penny drop? Money, financial literacy and risk in the digital age. 2017 Report*. München: Allianz SE.
- Baylis, John/Smith, Steve/Owens, Patricia (2013): *The Globalization of World Politics. Introduction to International Relations*. 6. Aufl. Oxford: Oxford University Press.
- Beck, Ulrich (2002): *Macht und Gegenmacht im globalen Zeitalter. Neue weltpolitische Ökonomie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bieling, Hans-Jürgen (2010): *Die Globalisierungs- und Weltordnungspolitik der Europäischen Union*. Wiesbaden: VS.
- Bieling, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2015): *Steuerpolitik. Analysen – Konzeptionen – Herausforderungen*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Braunberger, Gerald/Fehr, Benedikt (2008): *Crash: Finanzkrisen gestern und heute*. Frankfurt am Main: Frankfurter Allgemeine Buch.
- Bundesarbeitsgemeinschaft Berufswahlpass (Hrsg.) (2017): *Berufswahlpass*. URL: <http://berufswahlpass.de/>.
- Calmbach, Marc et al. (2016): *Wie ticken Jugendliche 2016? Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland*. Wiesbaden: Springer VS.
- Commerzbank (2004): *Kanon der finanziellen Allgemeinbildung*. Frankfurt am Main.
- Cremer, Will/Schiele, Siegfried (1992): *Zum Konsens und zur Kontroversität in der politischen Bildung*. In: Breit, Gotthard/Massing, Peter (Hrsg.): *Grundfragen und Praxisprobleme der politischen Bildung: ein Studienbuch*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. S. 135-139.
- Engartner, Tim (2016): *Ökonomische Grundbildung*. In: Cordula Löffler/Jens Korfkamp (Hrsg.): *Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener*. Münster: UTB, S. 436-445.
- Fischer, Andreas/Zurstrassen, Bettina (Hrsg.) (2014): *Sozioökonomische Bildung*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Gerding, J., Kutzim, J. & Struller, J. (2014). Tückische Nachhilfe. *Die Zeit*, Nr. 17 vom 16.4., S. 32-33.
- Gnan, Ernest/Silgoner, Maria A./Weber, Beat (2007): Volkswirtschafts- und Finanzbildung: Konzepte, Ziele, Messung. In: *Geldpolitik und Wirtschaft*, Heft 3, S. 30-52.
- Heidbrink, Ludger/Schmidt, Imke/Ahaus, Björn (2011): *Einleitung – Der Konsument zwischen Markt und Moral*. In: Heidbrink, Ludger/Schmidt, Imke/Ahaus, Björn (Hrsg.): *Die Verantwortung des Konsumenten. Über das Verhältnis von Markt Moral und Konsum*. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Heires, Marcel/Nölke, Andreas (Hrsg.) (2014): *Politische Ökonomie der Finanzialisierung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hirst, Paul/Thompson, Grahame/Bromley, Simon (2009): *Globalization in Question*. 3. Aufl. Cambridge: Polity Press.
- Jung, Eberhard (2007): *Von der Kompetenzfacette zum Kompetenzmodell – eine kritische Rezeption der aktuellen Diskussion*. In: Oberliesen, Rolf/Schulz, Heinz-Dieter (Hrsg.): *Kompetenzen für eine zukunftsfähige arbeitsorientierte Allgemeinbildung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 113-137.

- Kaminski, Hans/Friebel, Stephan (2012): *Arbeitspapier „Finanzielle Allgemeinbildung als Bestandteil der ökonomischen Bildung“*. Oldenburg.
- Klapper, Leora/Lusardi, Annamaria/Oudheusden, Peter van (2015): *Financial Literacy Around the World: Insights from the Standard & Poor's Ratings Services Global Financial Literacy Survey*. Washington D.C.: World Bank.
- Kleinschmidt, Christian (2008): *Konsumgesellschaft*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- König, Heinz (1978): *Konsumfunktionen*. In: Albers, Willi (Hrsg.): *Handwörterbuch der Wirtschaftswissenschaft*. Bd. 4. Stuttgart: Fischer Verlag, S. 513-528.
- Krugman, Paul (2009): *Die neue Weltwirtschaftskrise*. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Mania, Ewelina/Tröster, Monika (2015): *Finanzielle Grundbildung. Programme und Angebote planen. Reihe: Perspektive Praxis*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag. URL: <https://www.die-bonn.de/doks/2015-oekonomische-grundbildung-01.pdf>.
- Nölke, Andreas/May, Christian/Claar, Simone (Hrsg.) (2014): *Die großen Schwellenländer: Ursachen und Folgen ihres Aufstiegs in der Weltwirtschaft*. Wiesbaden: Springer VS.
- O'Brien, Robert/Williams, Marc (2010): *Global Political Economy. Evolution and Dynamics*. 3. Aufl. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Prisching, Manfred (2009): *Die zweidimensionale Gesellschaft. Ein Essay zur neokonsumistischen Geisteshaltung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Reifner, Udo/Schelhowe, Anne (2010): Financial Education. In: *Journal of Social Science Education*, 9. Jg., Heft 2, S. 32-42.
- Reifner, Udo (2011): *Finanzielle Allgemeinbildung und ökonomische Bildung*. In: Retzmann, Thomas (Hrsg.): *Finanzielle Bildung in der Schule. Mündige Verbraucher durch Konsumentenbildung*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau. S. 9-30.
- Reinhardt, Sibylle (1992): *Kontroverses Denken. Überwältigungsverbot und Lehrerrolle*. In: Breit, Gotthard/Massing, Peter (Hrsg.): *Grundfragen und Praxisprobleme der politischen Bildung: ein Studienbuch*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 140-148.
- Rodrik, Dani (2011): *Das Globalisierungs-Paradox. Die Demokratie und die Zukunft der Weltwirtschaft*. München: C.H. Beck Verlag.
- Schlösser, Hans Jürgen/Neubauer, Maria/Tzanova, Polia (2011): *Finanzielle Bildung*. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 61. Jg., Heft 12, S. 21-27.
- Steffens, Gerd (2010): *Die Krise als Lerngelegenheit*. In: *Polis*, 14. Jg., Heft 1, S. 7 f.
- Stiglitz, Joseph E. (2011): *Im freien Fall. Vom Versagen der Märkte zur Neuordnung der Weltwirtschaft*. 3. Aufl. München: Pantheon.
- Voß, Gerd G./Rieder, Kerstin (2005): *Der arbeitende Kunde: Wenn Konsumenten zu unbezahlten Mitarbeitern werden*. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Weber, Birgit (2008): *Finanzielle Bildung*. In: Hedtke, Reinhold/Weber, Birgit (Hrsg.): *Wörterbuch Ökonomische Bildung*. Wochenschau Verlag: Schwalbach/Ts., S. 124-126.
- Wehling, Hans-Georg (1992) [1977]: *Konsens à la Beutelsbach?* In: Breit, Gotthard/Massing, Peter (Hrsg.): *Grundfragen und Praxisprobleme der politischen Bildung: ein Studienbuch*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 122-128.