

Finanzbildung als Teilbereich der ökonomischen Bildung?

Walker, Eva-Maria

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:

Verlag Barbara Budrich

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Walker, E.-M. (2015). Finanzbildung als Teilbereich der ökonomischen Bildung? *GWP - Gesellschaft. Wirtschaft. Politik*, 64(4), 505-514. <https://doi.org/10.3224/gwp.v64i4.21150>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY Lizenz (Namensnennung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier:

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY Licence (Attribution). For more information see:

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>

Finanzbildung als Teilbereich der ökonomischen Bildung?

Plädoyer für eine multidisziplinäre finanzielle Bildung

Eva-Maria Walker

Zusammenfassung

Finanzbildung wird häufig ausschließlich der ökonomischen Bildung zugerechnet, mit der Begründung, nur diese könne das für eine Teilhabe an einer zunehmend finanzialisierten Gesellschaft notwendige Handlungswissen vermitteln. Der vorliegende Beitrag argumentiert, (1) dass diese monodisziplinäre Verengung der Finanzbildung hinter den Forschungsstand der Verhaltensökonomie, aber auch der Wirtschaftssoziologie zurückfällt, (2) dass es sich bei der Begründung für diese monodisziplinäre Verengung lediglich um eine Scheinlegitimation handelt und daher (3) einer multidisziplinären Verankerung der Finanzbildung nichts entgegensteht.

1. Einleitung

Jüngst wird von etlichen Autoren der Wirtschaftsdidaktik nicht nur der Ruf nach (mehr) finanzieller Bildung laut (Birke/Seeber 2011; Koch et al. 2011; Reifner 2011), sondern es wird mit dieser das Ziel verfolgt, Lernende zu „mündigen Verbrauchern“ zu befähigen (Loerwald/Retzmann 2011: 78; vgl. auch Krol/Zoerner 2008: 94f.), also Lernende in die Lage zu versetzen, „sachgerecht“ und „verantwortlich“ in ökonomischen Situationen zu handeln. Damit werden mögliche Finanzbildungsinhalte per se auf die Vermittlung von *Handlungswissen* reduziert, das es Lernenden erlaubt, in einer bestehenden Wirtschaftsordnung ihre Ressourcen möglichst effizient einzusetzen. Curriculare Vorschläge beziehen sich dementsprechend auf Wissensinhalte, die beispielsweise die Absicherung von Lebensrisiken behandeln, die über Möglichkeiten zur Vermögens-



Dr. Eva-Maria Walker

ist Juniorprofessorin für Unternehmenskultur und Kommunikation im Handel, Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft in Alfter

bildung oder zur Kreditaufnahme informieren sowie eine Übersicht über mögliche Finanzdienstleistungen geben (Koch et al. 2011: 21ff.; OECD 2013).

Nun ist das Anliegen nach mehr finanzieller Bildung natürlich prinzipiell – und zu Recht – ein streitbares Anliegen (Schürz/Weber 2005; Hedtke 2014c); darum soll es an dieser Stelle aber nicht gehen. Vielmehr interessiert, ob die dem obigen Verständnis von finanzieller Bildung zugrunde liegenden handlungs- respektive gesellschaftstheoretischen Konzepte disziplinär verengt sind, wenn Handlungssituationen auf das Kosten-Nutzen-Kalkül reduziert (2.1.), Interaktionssituationen auf Tausch- bzw. Dilemmasituationen beschränkt (2.2.) und soziale Ordnung – also die kapitalistische Wirtschaftsordnung – als die effizienteste und damit auch moralisch überlegene Ordnung verstanden wird (2.3.). Wenn dem so wäre, dann fielen sowohl die Bildungsinhalte als auch die Bildungsziele einer so verstandenen Finanzbildung hinter den Stand der verhaltensökonomischen, aber auch wirtschaftssoziologischen Forschung zurück. So belegt diese nämlich zum einen, dass wirtschaftliche Entscheidungen größtenteils vom Modell der nutzenmaximierenden Entscheidung abweichen (Kenning/Wobker 2013) und zum anderen, dass für die Ordnung auf Märkten eben gerade nicht zwangsläufig freie Tauschsituationen charakteristisch sind, sondern Machtasymmetrien und Phänomene strukturell bedingter sozialer Ungleichheit (Kraemer 2012). Dann aber kann die kapitalistische Wirtschaftsordnung – und konkret: die Soziale Marktwirtschaft – nicht objektiv als die beste aller möglichen Wirtschaftsordnungen verstanden werden, sondern muss als *eine, immer auch anders* gestaltbare Wirtschaftsordnung gedeutet werden (Hedtke 2008: 246ff.).¹

Im Fazit wird ein multidisziplinäres Verständnis von Finanzbildung skizziert (3). Dazu wird zunächst geprüft, was die oben genannten Autoren dazu veranlasst, Finanzbildung ausschließlich der Wirtschaftsdidaktik zuzuschreiben und damit verhaltensökonomisches, aber auch wirtschaftssoziologisches Finanzwissen auszublenden (Birke/Seeber 2011; Koch et al. 2011). Eine Finanzbildung, die Lernende aber über die Begrenztheit rationaler Entscheidungen, über Machtungleichheiten – und eben nicht nur Informationsungleichheiten – auf Märkten sowie die begrenzte Steuerbarkeit von Individuen als auch kollektiven Ordnungen aufklären will, bedarf eines multidisziplinären Bildungskonzeptes, das Lernenden – ganz analog zur sozio-ökonomischen Bildung – eine „reflektierende, kritisch hinterfragende und alternative Ansätze bedenkende Auseinandersetzung mit der Wirtschaftswelt“ ermöglicht (Hedtke 2014b; Zurstrassen 2012).

2. Die monodisziplinäre Verengung von Finanzkompetenz in der ökonomischen Bildung

Völlig zu Recht werden in der ökonomischen Fachdidaktik die seitens der Finanzindustrie herausgegebenen Lehr-Lern-Materialien wie beispielsweise das von der Allianz entwickelte Material „my finance coach“ oder die von der Schufa initiierte Plattform „Schufa macht Schule“ kritisiert. Moniert werden vor allem die fehlende Transparenz der dahinter stehenden (Lobby)interessen, die Einseitigkeit der präsentierten Finanzproduktarten (z.B. die einseitige Aufwertung privater Altersvorsorgeprodukte bei gleichzeitiger Abwertung der gesetzlichen Rentenversicherung) (Hippe 2011) sowie die Ausblendung des Problems der Falschberatung infolge von Vertrauensproblemen, Informationsasymmetrien und dem Opportunismus der Bankberatungsindustrie (Loerwald/Retzmann 2011). Kurz: In Kritik geraten diese, der Finanzdienstleistungsbranche nahestehenden Lehr-Lern-Materialien wegen ihrer Verletzung zentraler fachdidaktischer Prinzipien wie dem der Kontroversität, der Problemorientierung als auch dem der

Handlungsorientierung. In der Folge, so die Autoren, werden die genannten Materialien ihrem Selbstanspruch, Lernende zu „mündigen Bürgern“ zu befähigen, nicht gerecht (Hippe 2011: 62; Loerwald/Retzmann 2011: 78). Gefordert werden daher alternative Konzepte einer finanziellen (Allgemein)Bildung, die die zentralen Bildungsziele ökonomischer Bildung – die Befähigung zur Mündigkeit (Autonomie), Tüchtigkeit (Fachkompetenz) und Verantwortung – berücksichtigen (Loerwald/Retzmann 2011; vgl. auch Birke/Seeber 2011; Seeber et al. 2012).

Aus Sicht einer multidisziplinären sozio-ökonomischen Bildung (Hedtke 2014b) greift ein solches Verständnis einer finanziellen Bildung gleichwohl zu kurz. So wird hier zwar das einseitige und interessen geleitete Kompetenzverständnis in den o.g. Lobbymaterialien zu Recht kritisiert, allerdings selbst mit einem Bildungsziel operiert, das Finanzbildung monodisziplinär verengt, nämlich auf das Ziel, Lernende zu „mündigen Finanzbürgern“ zu befähigen. Problematisch ist dies nicht nur deshalb, weil die Autoren den Anspruch auf eine finanzielle *Allgemeinbildung* erheben und damit Lernenden infolge ihrer Finanzkompetenz ein gesellschaftliches Teilhabeversprechen in Aussicht stellen, sondern weil Finanzbildung damit zu einem (bildungs-)politischen Instrument wird, das finanzielle und gesellschaftliche Risiken individualisiert; es wären ja dann die Individuen – und eben nicht die Sozialpolitik –, die nicht ausreichend „mündig“ sind, um finanzielle Absicherungen treffen zu können.

Welche Konsequenzen zieht das Bildungsziel eines „mündigen Verbrauchers“ mit Blick auf die Finanzbildung nach sich? Prinzipiell adressieren die Bildungsziele der ökonomischen Bildung – Mündigkeit (Autonomie), Tüchtigkeit (Fachkompetenz) und Verantwortung – drei verschiedene Ebenen, nämlich die Handlungsebene (mikro), die Interaktions- bzw. Kommunikationsebene (meso) und die Ordnungs- bzw. Systemebene (makro).

Mit Blick auf alle drei Bildungsebenen schließen sich aus der Perspektive einer multidisziplinären sozio-ökonomischen Bildung kritische Rückfragen an eine so verstandene finanzielle *Allgemeinbildung* an.

2.1 Kritische Rückfragen: die Handlungsebene

Beginnen wir auf der Handlungsebene (mikro) mit der Frage, wie sich aus Sicht einer ökonomistisch geprägten Finanzbildung Finanz- bzw. Konsumententscheidungen erklären lassen, welche Handlungsmodelle hier zugrunde liegen und mit welchem Verständnis von „Wissen“ operiert wird.

So ist zunächst auffällig, dass die ökonomistisch geprägte Finanzbildung voraussetzt, dass Handlungsergebnisse – also Konsum- bzw. Finanzentscheidungen – alleine dadurch verbessert werden können, dass das zugrunde liegende (Sach-)Wissen vertieft, erweitert, kurz: optimiert wird (Birke/Seeber 2011: 176ff.; Seeber et al. 2012: 86ff.). Dieses objektivistische Selbstmissverständnis von „Wissen“ ist typisch für erklärende Theoriebildungsmodelle, die in einer Änderung der situativen Rahmenbedingungen die Ursache für die Änderung individuellen Verhaltens sehen. In der Tat könnte dann die Optimierung des Finanzhandelns ursächlich auf eine Verbesserung des Finanzwissens der Lernenden zurückgeführt werden.

Es ist daher auch wenig überraschend, dass diese Finanzbildung mit einem Handlungsmodell operiert, das in der nutzenmaximierenden Entscheidung das alleinige Handlungsmotiv sieht. Daran ändert auch die Tatsache nichts, dass man mittlerweile von einem ökonomistisch verengten „homo oeconomicus“-Modell Abstand nimmt und „Nutzen“ nicht nur individuell-materiell (Geld, Macht oder Prestige) definiert, sondern

eben auch kollektiv-psychisch (z.B. eine nachhaltige Lebensqualität) (Hippe 2009: 52; Seeber et al. 2012: 97)².

Vor dem Hintergrund empirisch forschender Disziplinen wie der Verhaltenswissenschaften, aber auch der Wirtschaftssoziologie ist diese monodisziplinäre Verengung auf *ein* Handlungsmotiv problematisch und damit die Annahme, dass Verbraucher ihre Lebenssituation quasi natürlicherweise verbessern wollten (und dies auch könnten).

Zunächst unterschätzt dieser handlungstheoretische Zugriff auf Konsum- bzw. Finanzhandeln, dass Handeln mit *Sinnfragen* verbunden und nicht nur das Ergebnis einer rationalen Kosten-Nutzen-Überlegung ist. Damit existieren aber neben dem Handlungsmotiv der Nutzenmaximierung gleichberechtigt weitere Handlungsmotive wie beispielsweise das Motiv der Tradition, der Wertrationalität oder der Emotion, die sich gerade nicht in *einen* Nutzenbegriff überführen lassen (Hedtke 2014a; Schimank 2002).

Beeindruckend belegt Sandel (2012) dies am Beispiel von Lebensversicherungen, die Unternehmen für ihre Topmanager abschließen können (ebd.: 164ff.). So haben nach us-amerikanischem Versicherungsrecht Unternehmen ein „versicherbares Interesse“ am Leben ihrer Topmanager, da ihnen im Todesfall erhebliche Transaktionskosten entstehen können (z.B. der Verlust unternehmensspezifischen Wissens oder die Kosten für die erneute Personalrekrutierung). In der Folge ist es ihnen gestattet, Lebensversicherungen auf ihre Angestellte abzuschließen. Warum erscheint diese Rechtspraxis aus Sicht der Beschäftigten als „unmoralisch“? Antwort: Ihr Leben wird verobjektiviert und zu einer bloßen Handelsware. Sie werden aus ihrem sozialen Kontext entbettet und zu Objekten der nutzenmaximierenden Kalkulation. Während nun wertrationales Handeln diesen sozialen Kontext stets mitdenkt, reduziert nutzenmaximierendes Handeln soziale Interaktion auf ihren bloßen Tauschcharakter.

Die dem Bildungsziel eines „mündigen Verbrauchers“ zugrunde liegende Handlungstheorie ist allerdings nicht nur wegen ihrer Verengung auf Nutzenmaximierung problematisch, sondern ebenfalls, weil sie prinzipiell unterstellt, dass Handlungen *intentionale*, also bewusste Entscheidungen seien. Dabei machen die empirischen Forschungsergebnisse der Verhaltensökonomie offensichtlich, dass ein Großteil des Konsum- bzw. Finanzhandelns gar nicht auf bewusste Entscheidungen zurückzuführen ist (Kenning/Wobker 2013). Vielmehr orientieren sich Verbraucher an unreflektierten Handlungs-routinen und mimetischen Prozessen und zwar gerade nicht infolge eines *Mangels* an Informationen, sondern infolge eines Informationsüberflusses (Kenning/Wobker 2013). Demnach genüge es nicht, „fehlende oder falsche Information durch mehr oder bessere Informationen zu ersetzen, da die affektiven und kognitiven Fähigkeiten der Verbraucher kontextspezifisch limitiert sind“ (Kenning/Wobker 2013: 286). Damit wird allerdings das Ideal, Verbraucher zu „mündigen Verbrauchern“ zu befähigen, aus Sicht der Verhaltensökonomik zu einer „wissenschaftlichen und politischen Fiktion“ (ebd.: 287).

Zum einen begründen sich diese kognitiven Beschränkungen nun durch das Subjekt selbst. So sind Verbraucher beispielsweise häufig durch die Anzahl, aber auch die Ähnlichkeit der Alternativen überlastet (Reisch/Oehler 2009: 34ff.) oder sie neigen zu kognitiver Dissonanzfreiheit (Kohlert & Oehler 2009: 89ff.), das heißt, sie nehmen selektiv nur jene Informationen wahr, die ihrem bestehenden Präferenzsystem nicht widersprechen. Zum anderen sind Verbraucherentscheidungen dadurch „beschränkt“, dass Handelnde sozio-kulturell eingebettet sind und sich somit auch Konsum- und Finanzentscheidungen am Handeln anderer orientieren. Gerade weil für Finanzentscheidungen das „Herdenverhalten“ der Anleger empirisch besonders gut belegt ist und Anleger zur Nachahmung kollektiver Trends (Kraemer 2012) als auch dem Anlegerverhalten ihres sozialen Milieus (Deutschmann 2008) neigen, muss es überraschen, dass dieses in die

Handlungstheorie ökonomistischer Finanzbildungskonzepte bislang noch keinen Eingang gefunden hat.

Daraus folgt, dass die unterstellte Kausalitätsannahme zwischen einer Verbesserung des Finanzwissens der Lernenden einerseits und einer Optimierung von individuellen ökonomischen Entscheidungen andererseits so nicht haltbar ist. Sowohl aus verhaltensökonomischer als auch wirtschaftssoziologischer Perspektive lässt sich damit zusammenfassen, dass der Nachweis einer verbesserten finanziellen Handlungskompetenz infolge eines umfangreicheren und vertieften individuellen Finanzwissens nicht erbracht ist.³ Konsequenterweise kommt die Verhaltensökonomie in ihren politischen Empfehlungen zum Verbraucherschutz daher auch zu dem Fazit, dass eine Verbesserung der Verbraucherpolitik eine Verbesserung des *institutionellen* Verbraucherschutzes (z.B. Produkthaftungen auch bei Finanzprodukten) erforderlich mache (Tiffe 2009: 172).

2.2. Kritische Rückfragen: die Interaktionsebene

Im Anschluss an das neoklassische Marktverständnis geht die ökonomische Bildung davon aus, dass sich jedwede Interaktionssituation als eine freiwillige Tauschhandlung verstehen lässt, die nur dann vollzogen wird, wenn sich die Tauschpartner einen Vorteil davon versprechen (Seeber et al. 2012: 93ff.). Damit schließen die Autoren konfligierende Interessen zwischen den Tauschpartnern zwar nicht aus (Seeber et al. 2012: 94). Entscheidend ist aber, dass auch Tauschpartner mit konfligierenden Interessen eine Tauschbeziehung nur dann eingehen, wenn sie davon Vorteile tragen. Dies kann aber nur dann der Fall sein, wenn es sich um *wechselseitige* Abhängigkeiten handelt. Damit sind *erzwungene* Tauschbeziehungen, die sich durch *Machtasymmetrien* zwischen Anbietern und Verbrauchern auszeichnen, in der Logik atomistischer, freier Marktakteure nicht denkbar. Konsequenterweise folgern die Autoren für die Ziele einer finanziellen *Allgemeinbildung*, dass es genüge, die Informationsasymmetrien zwischen Anbietern (z.B. Investmentfonds, Versicherungen, Banken) und Verbrauchern durch eine umfangreichere und fundiertere Finanzkompetenz zu minimieren.

Problematisch ist diese Verengung von Machtasymmetrien auf Informationsasymmetrien deshalb, weil auf diese Weise die sozial ungleiche Verteilung von Renditechancen und Investmentrisiken an Kapitalmärkten völlig aus dem Blick gerät (Kraemer 2012: 43ff.). So sind nämlich sowohl die Informations- als auch Anlagemöglichkeiten für institutionelle Investoren (Investmentfonds, Versicherungen, Pensionsfonds) als auch für vermögende Privatkunden ungleich höher bzw. profitabler als für durchschnittlich vermögende Anleger. Kraemer sieht daher in der „gleichmachenden ‚Markt‘-Semantik“ (ebd.: 46) einen Schleier, der die asymmetrischen Beziehungen zwischen unterschiedlichen Typen von Käufern und Verkäufern, institutionellen Investoren und Geldvermögensbesitzern, Gläubigern, Schuldnern und Steuerzahlern verschwinden lässt. Die Verteilung von Renditechancen und -risiken ist, so Kraemer (2012), nämlich alles andere als zufällig⁴ verteilt, sondern vielmehr regelmäßig ungleich verteilt und zwar in Abhängigkeit der positionalen Marktchancen der Marktteilnehmer, die sich in ihrem Vermögen, aber auch ihren Informationsvorsprüngen sowie der ihnen zugeschriebenen Reputation begründet (ebd.: 48ff.).

Infolge der sozialen Position der Marktteilnehmer sind allerdings nicht nur die Zugänge zu Informationen ungleich verteilt, sondern ganz prinzipiell die Möglichkeit an lukrativen Anlagemöglichkeiten überhaupt teilhaben zu können (Deutschmann 2008). So sind in der derzeitigen Niedrigzinsphase Spareinlagen im Vergleich zu alternativen

Anlageformen wie beispielsweise Immobilien wenig lukrativ, allerdings setzt der Zugang zu dieser Vermögensform ein Grundvermögen voraus, das Kleinanlegern gerade nicht zur Verfügung steht (Grabka/Westermeier 2014).

Wenn nun ein Finanzbildungskonzept den Anspruch erhebt, einen Beitrag zur finanziellen *Allgemeinbildung* zu leisten, sollten die hier skizzierten sozialen Ungleichheiten in der Verteilung von Investmentrisiken und -chancen zumindest reflektiert werden.

2.3. Kritische Rückfragen: die Ordnungsebene

Drittens beziehen sich die ökonomischen Bildungsziele auf die System- bzw. Ordnungsebene: der „ökonomisch gebildete Mensch versteht, dass das Wirtschaftssystem politisch gestaltbar ist und inwiefern es der politischen Ordnung bedarf“ (Birke/Seeber 2011: 174). Zugrunde liegt hier die Annahme, dass sowohl individuelles als auch kollektives Verhalten durch die Setzung von Handlungsanreizen bzw. Handlungssanktionen gesteuert werden kann (Seeber et al. 2012: 95).

Wir haben gegen diese Kausalitätsannahme in zweierlei Hinsicht Bedenken angemeldet: Zum einen treffen Marktakteure ihre Entscheidungen weder stets intentional, also bewusst, noch haben sie ein „natürliches“ Interesse an der Optimierung ihres Nutzens. Vielmehr folgen Verbraucher eben *auch* traditionellen und wertrationalen Handlungsmotiven (Stehr 2007). Damit ist aber zum zweiten die seitens einer ökonomistisch geprägten Finanzbildung unterstellten Kausalannahme zwischen einer Optimierung des Finanzwissens und des Finanzhandelns schon alleine deshalb nicht haltbar, weil das wirtschaftliche Handeln selbst nicht alleinig den Prinzipien des intentionalen Kosten-Nutzen-Kalküls folgt.

Diese kritischen Einwände gegen intentionale und nutzenmaximierende Entscheidungen haben nun aber mit Blick auf die Erklärung respektive Prognose von Makro-Phänomenen zur Folge, dass sich das kollektive Verhalten der Wirtschaftsakteure eben gerade nicht lediglich durch Anreize bzw. Sanktionen steuern lässt.

Gerade für den Gegenstand der ökonomischen Bildung und hier: der Finanzbildung finden sich etliche empirische Belege, die die Grenzen der Verhaltenssteuerung aufzeigen. So wird beispielsweise in der derzeitigen Niedrigzinsphase für Sparbucheinlagen argumentiert, dass Bürger doch als Aktionäre „von dem Zinsumfeld [profitieren], das sie als Sparer belastet“ (Weidmann 2013); die Folgen der Niedrigzinspolitik demnach also auch für Sparer verkräftbar sind. Unterstellt wird dieser Argumentation implizit, dass Bürger dem Anreiz höherer Renditemöglichkeiten am Kapitalmarkt „natürlicherweise“ folgen und ihr Portfolio um Kapitalmarktprodukte erweitern werden. Das Gegenteil ist allerdings der Fall: Wie jüngst eine GfK-Umfrage für den privaten Bankenverband BdB herausstellte, ist der Anteil der Bundesbürger, der riskantere Anlagen ablehnt im Vergleich zum Vorjahr sogar von 63 Prozent auf 67 Prozent gestiegen und das obwohl die Unzufriedenheit der Bundesbürger mit den Anlagemöglichkeiten steigt (FAZ 2015).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass ein Finanzbildungskonzept dann zu kurz greift, wenn es zur Erklärung kollektiver Handlungsphänomene ausschließlich auf den Steuerungsoptimismus kausaler Theoriebildungsmodelle zurückgreift. Vielmehr sollte sich Finanzbildung zur Aufgabe machen, auf diese Steuerungsmechanismen aufmerksam zu machen und Lernende darüber aufzuklären, unter welchen situativen Bedingungen sie sich als Verbraucher tatsächlich in ihrem Verhalten steuern lassen. Mit Blick auf die Steuerung einer kollektiven Ordnung (also der Wirtschafts- respektive Finanzordnung) hätte dieser Steuerungsскеptizismus dann die politische Konsequenz,

dass Lernende nicht lediglich in ihrer Rolle als Verbraucher, sondern vor allem in ihrer Rolle als Bürger adressiert würden, die vermittels politischer Wahlentscheidungen oder zivilgesellschaftlicher Reaktionen auf die bestehende Finanzordnung Einfluss nähmen; dann wäre die finanzielle Allgemeinbildung aber auch Teil der politischen Bildung.

3. Ausblick: Finanzbildung als Teilbereich der ökonomischen Bildung? Plädoyer für eine multidisziplinäre finanzielle Bildung

Wenden wir uns abschließend der Frage zu, durch welchen Umstand sich die Autoren dazu veranlasst und berechtigt sehen, Finanzbildung ausschließlich der ökonomischen Bildung zuzurechnen. Es wird sich zeigen, dass es sich bei ihrem Begründungsmuster lediglich um eine Scheinlegitimation handelt. Ich plädiere daher für eine multidisziplinäre Verankerung der finanziellen Bildung, die die hier vorgebrachten Einwände an einer ökonomistisch verengten Finanzbildung aufgreift.

Die originäre Zuständigkeit der Wirtschaftsdidaktik für die Finanzbildung begründet sich in der Wahrnehmung der eingangs genannten Autoren (Koch et al. 2011: 19ff.; Retzmann 2011) mit einem gesellschaftstheoretischen – und damit auf den ersten Blick analytischen – Argument: den Strukturmerkmalen der modernen Gesellschaft (Reifner 2011; vgl. auch Krol/Zoerner 2008: 93, 102, 127). So zeichnen sich moderne Gesellschaften durch eine funktionale Differenzierung und damit durch immer dichtere wechselseitige Abhängigkeits- und Konkurrenzbeziehungen aus (Krol/Zoerner 2008: 96ff.; Seeber et al. 2012), die aufseiten der Akteure eine „grundsätzliche Orientierung der Entscheidungen an Vorteils-, d.h. Kosten-Nutzen-Kalkülen erzwingen (sic!)“ (Krol/Zoerner 2008: 105).

Für die disziplinäre Zuordnung der Finanzbildung bedeutet dies, dass es die Finanzialisierung der modernen Gesellschaft ist, die eine Zuordnung der Finanzbildung zur Ökonomik erforderlich mache (Koch et al. 2011; Loerwald/Retzmann 2011; Reifner 2011). Ganz grundsätzlich wird mit dem Begriff „Finanzialisierung“ eine Machtverschiebung zugunsten des Finanzsektors bezeichnet, die zulasten der „produktiven“ Wirtschaftssektoren, der Unternehmen, aber auch der Staaten und der Bürger verläuft (Heires/Nölke 2011: 38ff.). So prägt der Einfluss der Kapitalmärkte zunehmend den Alltag der Beschäftigten, aber auch der Bürger, wenn ihnen neue und steigende Verantwortlichkeiten wie beispielsweise die Altersvorsorge oder die Vermögensbildung aufgebürdet werden (Weber 2010: 377f.). Infolge dieser Individualisierung gesellschaftlicher Risiken einerseits und der „objektiv zunehmenden Bedeutung von Finanzdienstleistungen für die Privaten Haushalte“ sowie dem „notwendigen (sic!) Umbau der sozialen Sicherungssysteme“ (Koch et al. 2011: 20) andererseits, ist eine „Teilhabe an der Sozialen Marktwirtschaft und dem gesellschaftlichen Fortschritt“ (sic!) nur noch unter der Voraussetzung möglich, dass Bürger über ein Wissen um den „sinnvollen Gebrauch von Finanzdienstleistungen“ (ebd.) verfügen. Folgerichtig ziehen die Autoren den Schluss, dass sich Finanzbildung im Kern mit der Vermittlung von *Handlungswissen* zur (informationsasymmetrischen) Verbesserung der persönlichen Vorsorge, zur Absicherung von Lebensrisiken oder zur Kreditaufnahme (Koch et al. 2011; Reifner 2011) befassen sollte. Dieses Handlungswissen fällt nicht nur in den originären Zuständigkeitsbereich der Ökonomik, sondern kann zusätzlich den Anspruch auf „Allgemeinbildung“ erheben (ebd.; Seeber et al. 2012: 67ff.), da es (scheinbar) das Teilhabeversprechen an der modernen Gesellschaft einlöst.

Nun ist diesen gesellschaftstheoretischen Analysen gar nicht prinzipiell zu widersprechen. Sowohl die funktionale Differenzierung als auch die zunehmende Finanzialisierung zentraler Bereiche der gesellschaftlichen Ordnung sind empirisch gut doku-

mentierte Befunde (Heires/Nölke 2011; van der Zwan 2014). Kritische Rückfragen sind allerdings dann anzumelden, wenn aus dem gesellschaftlichen Ökonomisierungsdruck auf der Ordnungsebene „zwangsläufig“ auf ein Kosten-Nutzen-Kalkül auf der Handlungsebene geschlossen wird (Koch et al. 2011; Krol/Zoerner 2004). Dagegen sprechen nicht nur verhaltensökonomische und wirtschaftssoziologische Befunde, sondern viel grundsätzlicher die Sinnhaftigkeit sozialen Handelns (Hedtke 2014a: 68ff.).

So zeigt beispielsweise Schimank (2008) für das unternehmerische Handeln, dass ein zunehmender Ökonomisierungsdruck auf Organisationen keinesfalls zwangsläufig zu einer (Steigerung) nutzenorientierten Handelns führen muss (ebd.: 230) und unterscheidet zwischen dem „Müssen“, dem „Wollen“ und dem „Können“ zu ökonomisiertem (sprich: nutzenmaximierendem) Handeln (ebd.: 231). So finden sich beispielsweise Unternehmer, die durchaus über ausreichend Finanzwissen und unternehmerische Befugnisse verfügen *würden*, sich aber gemäß ihres professionellen Ethos „traditionell nicht als „Manager““ (ebd.: 232) verstehen, sondern sich ihrer professionellen Fachidentität verpflichtet fühlen. Ihre Antwort auf den Ökonomisierungsdruck ist daher: „Aussetzen“ (ebd.). Auch aus Sicht der Beschäftigten führt der betriebliche Ökonomisierungsdruck nicht zwangsläufig zu einer Zunahme kalkulierenden und ausschließlich interessegeleiteten Handelns. Dies belegt Vormbusch (2009) für den subjektiven Umgang der Beschäftigten mit Erwerbskarrieren. So ist der subjektive Umgang mit dem neuen Leitbild des flexiblen und unternehmerisch agierenden Beschäftigten keinesfalls zwangsläufig strategisch, sondern es finden sich ebenfalls Beschäftigte, die sich diesem neuen Leitbild aktiv verweigern und ein Modell der Lebensführung wählen, das dem Freizeit-/Privatleben einen hohen Wert beimisst (ebd.: 290).

Wenn sich nun aber Handlungsmotive infolge der zunehmenden Ökonomisierung moderner Gesellschaften nicht zwangsläufig auf das Kosten-Nutzen-Kalkül verengen, so ist es doch aus einer gesellschaftswissenschaftlichen Perspektive von Interesse, unter welchen Bedingungen Akteure vom Motiv der Nutzenorientierung (bewusst) abweichen, welche Risiken und Nachteile sie in Kauf zu nehmen bereit sind und unter welchen Voraussetzungen sie gar die gesellschaftliche Norm der Nutzenorientierung als Restriktion wahrnehmen, da diese gegen ihre subjektiven Präferenzen und Handlungsmotive verläuft. Genau dafür bedarf es aber eines Finanzbildungskonzeptes, das auf allen drei Ebenen (mikro-, meso-, makro-) multidisziplinär ausgerichtet ist. Eine multidisziplinäre Finanzbildung zeichnet sich dadurch aus, dass sie

- (1) erstens plurale Handlungsmotive⁵ zulässt und die Entstehung subjektiver Präferenzen nicht nur als eine zwangsläufige Folge der Handlungssituation auffasst (Hedtke 2014a). Ganz analog zur sozio-ökonomischen Bildung, sieht sich damit auch eine multidisziplinäre Finanzbildung vor allem den subjektiven Handlungsentwürfen der lernenden Person verpflichtet und berücksichtigt (und akzeptiert) die *unterschiedlichen* Gründe, die Lernende für ihr wirtschaftliches Handeln anführen (Hedtke 2014b: 85ff.). Anders als eine ökonomistisch verengte Finanzbildung, setzt es sich eine multidisziplinäre Finanzbildung also gerade nicht zum Ziel, Lernende zu einer Selbstoptimierung im bestehenden Wirtschaftssystem zu befähigen, sondern ihnen vielmehr einen distanziert (selbst-)reflektierenden und kritisch hinterfragenden Blick auf ihre eigene sowie die kollektive Wirtschaftsordnung zu ermöglichen. Ergebnis einer so verstandenen Finanzbildung kann es folglich also auch sein, dass sich Lernende der zunehmenden gesellschaftlichen Ökonomisierung bewusst sind und sich von dieser aber – *gerade* wegen ihres Finanzwissens – in ihrem Handeln distanzieren. (mikro)

- (2) zweitens eine Interaktionstheorie zugrunde legt, die soziale Beziehungen nicht zwangsläufig auf Tauschsituationen und „soziale Dilemmata“ reduziert, sondern auch Phänomene der sozialen Einbettung oder Machtungleichheit zwischen den Individuen in den Blick nimmt. (meso)
- (3) sich drittens auf eine Gesellschaftstheorie beruft, die die derzeitige Wirkmacht des wirtschaftlichen Teilsystems als ein Ergebnis einer gesellschaftlichen Konstruktion begreift (Strulik 2012) und damit eben gerade nicht als „natürlicherweise“ gegeben, sondern als prinzipiell veränderbar begreift. (makro)

Erst mit diesem multidisziplinären handlungs- und gesellschaftstheoretischen „Rüstzeug“ ist eine Finanzbildung möglich, die Finanzwissen nicht auf eine Gestaltungsorientierung *innerhalb* der bestehenden gesellschaftlichen Ordnung verengt, sondern eine kritische Reflexion über diese – vorliegend: die Finanzialisierung moderner Gesellschaften – erlaubt. Erst dann kann das Verhältnis von Gesellschaft und Wirtschaft in den Blick genommen werden. Dies bedeutet dann aber für die disziplinäre Verortung der Finanzbildung – ganz analog zur ökonomischen Bildung –, dass diese nicht dem alleinigen disziplinären Ressort der Ökonomik zugeschrieben werden kann, sondern dass diese eine multidisziplinäre Perspektive benötigt (Hedtke 2014b).

Anmerkungen

- 1 Freilich ist eine „Bildung zur Sozialen Marktwirtschaft“ (Seeber 2014) trotzdem möglich. Es ist dann aber in Rechnung zu stellen, dass dieses Bildungsziel nur normativ begründbar ist – etwa weil man der Ordnung der Sozialen Marktwirtschaft politisch nahesteht und Lernende für diese sozialisieren möchte – nicht aber mit dem „objektiven“ Verweis, dass die Soziale Marktwirtschaft auch moralisch die überlegenere Ordnung darstellt, da sie mit freien Tauschsituationen einhergeht und damit Chancengerechtigkeit bietet.
- 2 Ebenfalls fällt darunter die Sicherung bzw. Steigerung der sozialen Einbindung durch eine Stärkung des sozialen Zusammengehörigkeitsgefühls oder durch Formen der sozialen Anerkennung (Frey 1997, zit. nach Hippe 2009: 71f.).
- 3 Eine parallele Entwicklung findet sich im Übrigen beim Gesundheitswissen: So zeigt Samerski (2013) am Beispiel der genetischen Beratung auf, wie Klienten zunehmend dazu aufgefordert werden, sich professionelles Gesundheitswissen anzueignen, um damit als „mündige Patienten“ (ebd.: 145) informiertere Entscheidungen zu treffen.
- 4 Mit „nicht zufällig“ ist hier gemeint, dass sich die ungleiche Verteilung von Chancen und Risiken nicht mit der Unterschiedlichkeit des Finanzprodukts erklären lässt (es ist unmittelbar einleuchtend, dass eine Spareinlage ein geringeres Risiko-, damit aber auch geringeres Renditepotential birgt), sondern mit der sozialen Position des Marktteilnehmers.
- 5 Wenn wir von pluralen Handlungsmotiven sprechen (siehe 2.2.1.), dann wird damit die Gleichwertigkeit unterschiedlicher Handlungsmotive bezeichnet (u.a. Tradition, kulturelle Verankerung, Altruismus) und nicht die summative Unterordnung dieser unter das Rationalhandlungskalkül.

Literatur

Aus Platzgründen kann die Literatur in der Druckfassung des Aufsatzes nur gekürzt wiedergegeben werden. Im Internet (<http://www.budrich-journals.de/index.php/gwp>) findet sich der Text mit dem vollständigen Literaturverzeichnis.

Birke, Franziska/Seeber, Günther (2011): Kompetenzerwartungen an den Konsumenten in der Marktwirtschaft, in: Retzmann, Thomas (Hrsg.): *Finanzielle Bildung in der Schule. Mündige Verbraucher durch Konsumentenbildung*. Schwalbach/Ts., S. 171-184.

- Hedtke, Reinhold (2008): *Ökonomische Denkweisen. Eine Einführung. Multiperspektivität – Alternativen – Grundlagen.* Schwalbach/Ts..
- Hedtke, Reinhold (2014a): *Wirtschaftssoziologie. Eine Einführung.* Konstanz.
- Hedtke, Reinhold (2014b): Was ist sozio-ökonomische Bildung?, in: Fischer, Andreas/Zurstrassen, Bettina (Hrsg.): *Sozioökonomische Bildung.* Bonn, S. 81-127.
- Heires, Marcel/Nölke, Andreas (2011): Finanzkrise und Finanzialisierung, in: Kessler, Oliver (Hrsg.): *Die Internationale Politische Ökonomie der Weltfinanzkrise.* Wiesbaden, S. 37-52.
- Hippe, Thorsten (2009): Wie ist sozialwissenschaftliche Bildung möglich? Gesellschaftliche Schlüsselprobleme als integrativer Gegenstand der ökonomischen und politischen Bildung. Wiesbaden.
- Hippe, Thorsten (2011): 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., S. 61-76.
- Koch, Michael/Friebel, Stephan/Raker, Martina (2011): Unterrichtseinheit „Finanzielle Allgemeinbildung“, Institut für Ökonomische Bildung an der Carl Ossietzky Universität Oldenburg. Oldenburg.
- Kohlert, Daniel/Oehler, Andreas (2009): Scheitern Finanzdienstleistungen am Verbraucher? Eine theoretische Analyse rationalen Verbraucherverhaltens im Rahmen des Anlageberatungsprozesses, in: *Vierteljahreshefte zur Wirtschaftsforschung*, Jg. 78, Heft 3, S. 81-95.
- Kraemer, Klaus (2012): Ideen, Interessen und Institutionen: Welchen Beitrag kann die Soziologie zur Analyse moderner Finanzmärkte leisten?, in: Kraemer, Klaus/Nessel, Sebastian (Hrsg.): *Entfesselte Finanzmärkte. Soziologie Analysen des modernen Kapitalismus.* Frankfurt/Main, S. 25-62
- Krol, Gerd-Jan/Zoerner, Andreas (2008): Ökonomische Bildung, Allgemeinbildung und Ökonomik, in: Kaminski, Hans & Krol, Gerd-Jan (Hrsg.): *Ökonomische Bildung: legitimiert, etabliert, zukunftsfähig. Stand und Perspektiven.* Bad Heilbrunn, S. 91-129.
- Loerwald, Dirk/Retzmann, Thomas (2011): Falschberatung durch Banken als Gegenstand des Ökonomieunterrichts? Eine wirtschaftsdidaktische Analyse in Anbetracht der Finanzkrise, in: Retzmann, Thomas (Hrsg.): *Finanzielle Bildung in der Schule. Mündige Verbraucher durch Konsumentenbildung.* Schwalbach/Ts., S. 77-98
- Reifner, Udo (2011): Finanzielle Allgemeinbildung und ökonomische Bildung, in: Retzmann, Thomas (Hrsg.): *Finanzielle Bildung in der Schule. Mündige Verbraucher durch Konsumentenbildung.* Schwalbach/Ts., S. 9-30.
- Retzmann, Thomas (2011): Einführung in die Thematik: Finanzielle Allgemeinbildung im Defizit – Eine Herausforderung für die ökonomische Bildung!, in: Retzmann, Thomas (Hrsg.): *Finanzielle Bildung in der Schule. Mündige Verbraucher durch Konsumentenbildung.* Schwalbach/Ts., S. 5-7.
- Schimank, Uwe (2002): *Handeln und Strukturen. Einführung in die akteurtheoretische Soziologie.* Weinheim, München, 145-167.
- Schürz, Martin/Weber, Beat (2005): Finanzielle Allgemeinbildung. Ein Lösungsansatz für Probleme im Finanzsektor?, in: *Kurswechsel: Zeitschrift für gesellschafts-, wirtschafts- und umweltpolitische Alternativen*, Jg. 6, Heft 3, S. 55-69.
- Seeber, Günther (2014): Ist sozioökonomische Bildung die bessere ökonomische Bildung? – Anmerkungen zu einer Begriffsverwirrung, in: Müller, Christian/Schlösser, Hans Jürgen/Schuhlen, Michael/Liening, Andreas (Hrsg.): *Bildung zur Sozialen Marktwirtschaft. Schriften zu Ordnungsfragen der Wirtschaft.* Stuttgart, S. 19-31.
- Seeber, Günther/Retzmann, Thomas/Remmele, Bernd/Jongebloed, Hans-Carl (2012): *Bildungsstandards der ökonomischen Allgemeinbildung. Kompetenzmodell – Aufgaben – Handlungsempfehlungen.* Schwalbach/Ts.
- Weber, Beat (2010): Finanzbildungsbürgertum und die Finanzialisierung des Alltags, in: *PROKLA. Zeitschrift für kritische Sozialwissenschaft*, Jg. 40, Heft 160, S. 377-393.
- Zurstrassen, Bettina (2012): Politisches Lernen in der beruflichen Bildung, in: *Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Auch das Berufliche ist politisch.* Bonn, S. 9-31.