

ZöBiS

Zentrum für ökonomische Bildung in Siegen

Siegener Beiträge zur Ökonomischen Bildung

Nr. 4/2011

Ökonomische Grundbildung

Hans Jürgen Schlösser, Michael Schuhen

Herausgegeben von

Prof. Dr. Hans Jürgen Schlösser und Dr. Michael Schuhen

Zentrum für ökonomische Bildung in Siegen (ZöBiS)

Universität Siegen

ISSN: 2193-8059

Ökonomische Grundbildung

Hans Jürgen Schlösser, Michael Schuhen

Zusammenfassung

Ökonomische Grundbildung für Erwachsene wurde in der Forschung über Jahre hinweg nicht diskutiert. Angestoßen durch einen Dienstleistungsauftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung rückte das Thema in den Fokus der Wissenschaft, ohne dass eine grundlegende Auseinandersetzung mit der Begrifflichkeit, der Zielgruppe und den Bildungszielen erfolgte.

Abstract

Basic economics education for adults was not discussed in research over years. Triggered by a service contract of the German Federal Ministry of Education and Research the topic has been moved into the focus of science, without a fundamental discussion of the concept, the educational objectives and the target groups had been initialized.

Stichworte: Literacy, Economic Literacy, Grundbildung, Erwachsene

JEL-Klassifikation: A20; A23

1. Problemstellung

Im Jahr 2010 hat das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) einen Dienstleistungsauftrag zum Thema „Anwendungsorientierte Grundlagenforschung im Kontext einer Forschungswerkstatt ‚Ökonomische Grundbildung für Erwachsene‘“ publiziert. In drei zu bearbeitenden Losen sollten die Fragen: (1) Zielgruppenanalyse, (2) Akteurs- und Angebotsanalyse sowie (3) Ansprüche und Grenzen von ökonomischer Grundbildung erarbeitet werden.

Im Themenfeld „Zielgruppenanalyse“ war nach der Vorstellung des BMBF zu klären, welche gesellschaftlichen Gruppen sich hinsichtlich des Bedarfs an ökonomischer Grundbildung identifizieren lassen und welche vorherrschenden Problemlagen (individuell und gesellschaftlich) sich in ökonomischer Hinsicht für diese Gruppen stellen. Ebenso sollten Perspektiven, Einstellungen und Motive zu Bildungsfragen aus Sicht der Personen in den Zielgruppen berücksichtigt, sowie Zugangsmöglichkeiten für Lernangebote zur Zielgruppe zu betrachtet werden.

Ferner sollten im Los „Akteurs- und Angebotsanalyse“ die Aktivitäten zur ökonomischen Grundbildung hinsichtlich ihrer Funktion bzw. intendierten Wirkung und - soweit vorhanden – nach Ergebnissen analysiert, systematisiert und bewertet werden. Es sollte untersucht werden, mit welchen Marketingstrategien und mit welchen inhaltlichen und methodischen Angeboten eine Zielgruppenansprache erfolgt. Außerdem war eine Bewertung der Angebote unter bildungstheoretischen sowie individuellen und gesellschaftlichen Nutzenaspekten vorzunehmen.

Im Themenfeld „Ansprüche an und Grenzen von ökonomischer Grundbildung“ war zu untersuchen, woran sich der gesellschaftliche Bedarf an ökonomischen Grundkenntnissen und Handlungsfähigkeit festmachen lässt, in wie weit auf die wachsenden Ansprüche an die ökonomische Kompetenz mit Angeboten im Bereich der Erwachsenenbildung reagiert werden kann bzw. wo die Grenzen der Ausweitung des Verständnisses von notwendiger ökonomischer Grundbildung liegen.¹

¹ Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) 2010: Ausschreibung für einen Dienstleistungsauftrag Anwendungsorientierte Grundlagenforschung im Kontext einer Forschungswerkstatt "Ökonomische Grundbildung für Erwachsene".
<http://www.bmbf.de/de/15082.php> [abgerufen am 10.09.2010]

Um all diese Fragen beantworten zu können, ist ein wohl definiertes Verständnis von Grundbildung und im Speziellen von ökonomischer Grundbildung erforderlich, was bis zum heutigen Zeitpunkt noch nicht erfolgt ist. Einzig Piorkowsky² und Hummelsheim³ haben sich bisher mit dieser Fragestellung in Deutschland befasst. Deshalb soll im Nachfolgenden, ausgehend vom Begriff der Grundbildung (Kapitel 2), der Begriff einer Ökonomischen Grundbildung hergeleitet werden (Kapitel 3). In Kapitel 4 wird die Zielgruppenadäquanz Ökonomischer Grundbildung diskutiert, bevor in Kapitel 5 exemplarische Schlussfolgerungen gezogen werden.

2. Zum Begriff der Grundbildung

2.1 Grundbildung und Partizipation

Eine *weite* Definition von Grundbildung beinhaltet alle Kompetenzen, die für die Orientierung in der Gesellschaft unabdingbar sind. So verstandene Grundbildung umfasst viele verschiedene Bereiche, beispielsweise

- Lesen und Schreiben,
- Rechnen,
- den Umgang mit technischen Geräten,
- den Umgang mit Geld und
- gesundheitsbewusstes Verhalten, insbesondere bei Hygiene und Ernährung.

Der Begriff Partizipation geht auf das lateinische Wort "particeps" (= "teilnehmend") zurück und steht für "Beteiligung", "Teilhabe", "Mitwirkung" und "Einbeziehung". Partizipation im Kontext der Grundbildung bedeutet somit, dass sich Menschen (Individuen; Bevölkerungsgruppen, Organisationen, Verbände, Parteien) aktiv und maßgeblich an allen Entscheidungen beteiligen können und dürfen, die ihr Leben beeinflussen. Partizipation trägt dazu bei, dass die genannten Gruppen ihre Interessen artikulieren und durchsetzen können (Empowerment). Partizipation bedeutet außerdem, dass die Menschen ihre Erfahrungen und

² Piorkowsky, M.-B. 2010. Expertenpapier Ökonomische Grundbildung. Expertise zur Feststellung des Forschungsbedarfs im Themenfeld Ökonomische Grundbildung für Erwachsene Im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. <http://www.huk.uni-bonn.de/aktuelles/oekonomische-grundbildung-fuer-erwachsene> (abgerufen 09.12.2011)

³ Hummelsheim, S. 2009. Ökonomische Grundbildung tut not. Bonn <http://www.die-bonn.de/Weiterbildung/Literaturrecherche/details.aspx?id=8934> (abgerufen 09.12.2011)

Wertvorstellungen in die gemeinsame Arbeit einbringen. Dadurch machen sie sich die Vorhaben zu Eigen und übernehmen die Verantwortung für ihren Erfolg (Ownership).

Bei Grundbildung handelt es sich somit um die Kompetenzen, welche für die Zielgruppen ausreichend sind, um an ihren verschiedenen Lebenskontexten zu partizipieren⁴. Dies sind:

- in der Gesellschaft zurechtkommen,
- eigene Ziele erreichen,
- eigenes Wissen und die individuellen Möglichkeiten entwickeln⁵.

2.2 Grundbildung und Literacy

Der Begriff Grundbildung wird in der Übersetzung des anglo-amerikanischen Literacy-Konzepts synonym zum Begriff Literalität gebraucht⁶. Eine *enge* Definition von Grundbildung orientiert Grundbildung/Literalität allein auf das Problem des (funktionalen) Analphabetismus und kritisiert den „metaphorischen Gebrauch“ des Begriffs Literacy, da dies in der Konsequenz zu einer Entwertung des Begriffs führe⁷. So spricht man von „funktionalem Analphabetismus“, wenn die Betroffenen trotz Schulbesuchs nur über so geringe Schriftsprachkompetenzen verfügen, dass sie diese nicht funktional im Alltags- oder Berufsleben einsetzen können. Im Unterschied hierzu ist von „primärem“ oder „totalem Analphabetismus“ die Rede, wenn eine Person nie Lesen und Schreiben gelernt hat. Dies ist vor allem in den sogenannten Entwicklungsländern der Fall. Nach Schätzungen des Deutschen Volkshochschulverbandes geht man davon aus, dass in Deutschland mehr als vier Millionen Erwachsene funktionale Analphabeten sind.

Folgt man dieser sehr engen Auffassung, so würde ein Begriff wie „Economic Literacy“ dem Literalitätsbegriff seinen bedeutungstragenden Kern entziehen. Es lässt sich aber dagegenhalten, dass diese Gefahr nur dann besteht, wenn versäumt wird, Literacy hinsichtlich des jeweiligen Kontextes zu konkretisieren. Wir gehen daher von einem weiten Begriff von Literalität aus⁸. In einer Kultur existieren in je verschiedenen Lebensbereichen verschiedene Li-

⁴ „life skills“, „basic skills“: Basic Skills Agency .1993. Parents and their children. The Intergenerational Effect of Poor Basic Skills. London. Adult Literacy and Basic Skills Unit.

⁵ OECD/Statistics Canada (Hrsg.). 1995. Grundqualifikationen, Wirtschaft und Gesellschaft. Ergebnisse der ersten internationalen Untersuchung Grundqualifikationen Erwachsener. Paris. S.16

⁶ vgl. Oelkers, J. 2003. PISA, Standards und „eigenständiges Lernen“. http://www.paed.unizh.ch/ap/downloads/oelkers/Vortraege/D88_Wartensee.pdf [17. Mai 2011]. S.4

⁷ Kress, G. R. 1997. Before Writing: Rethinking the Paths to Literacy. New York: Routledge. S.115

⁸ vgl. UNESCO Institute for Education. 2005. UIE Nexus, Vol. 5. No. 1 S.1 und S. 4

teralitäten⁹. So unterliegt Alphabetisierung (und auch der funktionale Analphabetismus) einem zeitlichen Wandel. War es vielleicht ausreichend, im 19. Jahrhundert seinen Namen schreiben zu können, haben sich die Ansprüche aufgrund des gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Wandels und die damit verbundenen wachsenden Anforderungen grundlegend verändert. Hinzu kommt, dass „Alphabetisierung“ keine weltweit feststehende Größe ist, sondern sich immer auf ein bestimmtes Gesellschaftssegment bezieht. So sind in verschiedenen Berufen und Milieus unterschiedliche Kompetenzen erforderlich.

Als alphabetisiert gilt heute, wer sich an sämtlichen Aktivitäten seiner Umwelt, bei denen Lesen, Schreiben und Rechnen erforderlich sind und ebenso an der weiteren Nutzung dieser Kulturtechniken für seine eigene Entwicklung und die seiner Gemeinschaft beteiligen kann¹⁰. Dazu gehören beispielsweise die Rezeption von Texten, die von allgemeinem Interesse sind, der Umgang mit Bedienungsanleitungen und schriftlichen Arbeitsanweisungen, das Ausfüllen von Formularen, das Bedienen von Automaten und dergleichen mehr. Für die Orientierung in einer europäischen Gesellschaft ist aber zum Beispiel auch ein gewisses Maß an Medienkompetenz (media literacy) und ökonomischer Kompetenz (economic and financial literacy) erforderlich.

So stehen die Verwendbarkeit des Gelernten und das Verständnis vom Lernen als lebenslange Anpassung, die auch dem PISA-Konzept zugrunde liegen, im Zentrum der Betrachtung. Dieser Literacy-Gedanke baut auf dem pragmatischen Ansatz Deweys auf, dessen zwei Konzepte (1) der Rekonstruktion der Erfahrung und (2) das auf eine Handlung bezogene Verständnis von Lernen sich hier wiederfinden lassen. Folglich fragt PISA auch im Sinne der weiten Definition nicht spezifisches Wissen ab, sondern versucht die Fähigkeiten zu bewerten, mit Hilfe eines allgemeinen Verständnisses von bestimmten Schlüsselkonzepten Aufgaben in realitätsnahen Situationen zu bewältigen.¹¹ Aus dieser Überzeugung heraus werden den Schülern innerhalb der PISA-Erhebungen Anwendungsaufgaben präsentiert, in die sie sich hineindenken müssen. Die Themenfelder erstrecken sich dabei auf Lesen, Schreiben und Mathematik sowie auf Naturwissenschaften, IT-Kompetenz, Problemlösen und 2012 auf Financial Literacy.¹²

⁹ vgl. Barton, D./Hamilton, M. .2000. Local Literacies. Reading and Writing in One Community. London, New York. Routledge, S.9

¹⁰ vgl. UNESCO. 1962. Statement of the International Committee of Experts on Literacy

¹¹ vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001. PISA 2000. Opladen, S. 20

¹² siehe zum Begriff der Financial Literacy Macha, K./ Schuhen, M. 2010. Financial Literacy von angehenden Lehrerinnen und Lehrern. In: Retzmann, T. (Hrsg.): Finanzielle Bildung in der Schule. Bad Schwalbach. Wochenschau-Verlag, S. 143-158

3. Zum Begriff der Ökonomischen Grundbildung

3.1 Ökonomische Grundbildung als Empowerment im sozialen Kontext

Ökonomische Grundbildung umfasst die Kompetenzen, welche Individuen und Gruppen benötigen, um aus *eigener Kraft* in ihren *jeweiligen sozialen Kontexten* wirtschaftliche Unsicherheiten zu reduzieren, die Ursachen für Verarmung und Entmündigung sind. Das Leitbild der ökonomischen Grundbildung ist der gebildete Laie, der ökonomische Angelegenheiten selbst in die Hand nehmen und an der Gestaltung seines sozialen Umfeldes mitwirken kann.

Der Weg dahin führt über die Entwicklung der *eigenen Ressourcen und Potenziale*¹³. Eine wesentliche Ressource ist Sozialkapital¹⁴ als Voraussetzung für Kooperationen mit anderen zum gegenseitigen Vorteil.

Ein sozial-kontextueller Ansatz¹⁵ ökonomischer Grundbildung im Sinne von Empowerment basiert nicht auf der „Defizit-Hypothese“ und ihrer simplifizierenden Annahme, dass es bestimmten Individuen und Gruppen an den essentiellen ökonomischen Fertigkeiten mangelt, die ihnen durch „Experten“ zuzuführen sind. Diesem „Einbahnstraßenverständnis“ ökonomischer Grundbildung wird eine weite Definition von ökonomischer Literalität entgegengesetzt, welche auf die Stärken der Betroffenen fokussiert und ihre soziale Realität ernst nimmt. Daraus folgt eine, durch die Anliegen der Betroffenen und ihre kulturellen Spezifika „informierte“ Curriculumentwicklung.

Ob die jeweiligen ökonomischen Kompetenzen ausreichend sind, kann nur im spezifischen sozialen, kulturellen, ökonomischen oder politischen Kontext beurteilt werden¹⁶. Da die gesellschaftlichen Verhältnisse sich ändern, ist auch ökonomische Grundbildung ein sich permanent veränderndes Konstrukt, das sich an den gesellschaftlichen Erfordernissen orientiert. Sie beinhaltet mehr als eine Ansammlung von ökonomischen Fertigkeiten, sondern vor allem das Handeln und Umgehen mit diesen Fertigkeiten, was Dynamik und Flexibilität impliziert. Zur Bewältigung des immer komplexer werdenden ökonomischen Lebensalltags ist es notwendig, wirtschaftliche Strukturen zu erkennen, sich wiederholende Muster zu identifizieren und wirtschaftliche Zusammenhänge herzustellen.

¹³ Empowerment im Sinne von Sen, A.K. 2010. Die Idee der Gerechtigkeit. München. Beck., S. 253 ff.

¹⁴ vgl. Bourdieu, P. 1983. Ökonomisches Kapital - Kulturelles Kapital - Soziales Kapital. In: Soziale Ungleichheiten, . Kreckel, R. (Hrsg.). Soziale Welt, Sonderband 2 Göttingen. Schwarz. S. 183-198

¹⁵ vgl. Auerbach, E.R. 1989: Toward a Social-Contextual Approach to Family Literacy. In: Harvard Educational Review. Vol. 59 (No.2). S. 165-182

¹⁶ vgl. Scottish Executive 2001: Adult Literacy and Numeracy in Scotland. Edinburgh., S. 7

Ökonomische Grundbildung als sich veränderndes Konstrukt kann auch im Kontext des lebenslangen Lernens gesehen werden. Menschen ohne Grundbildung bleiben vom lebenslangen Lernen ausgeschlossen.¹⁷

3.2 Exemplarische Begründungszusammenhänge für ökonomische Grundbildung

3.2.1 Durchsetzung von Ansprüchen: Schichten- und Genderaspekte

Ohne ökonomische Grundbildung können Rechtsansprüche oftmals nicht erkannt und durchgesetzt werden. Zur *Laienkompetenz* gehört auch die Bereitschaft und Fähigkeit zur subsidiären Inanspruchnahme von Expertenrat.¹⁸ Dies gelingt bei einkommensschwachen Gruppen nicht. Daher weist ökonomische Grundbildung einen *Schichtenaspekt*¹⁹ auf.

Ökonomische Grundbildung gehört aber auch zu den Voraussetzungen dafür, dass Frauen ihre wirtschaftlichen Ansprüche durchsetzen können. Dies gelingt nicht, wenn die Regelung der wirtschaftlichen Angelegenheiten beispielsweise in der Familie oder anderen Verbänden maskulin dominiert wird. Hierin liegt einer von möglichen Genderaspekt der ökonomischen Grundbildung, die die Entscheidungsmacht von Frauen erhöhen kann. Grundlegend ist die Hypothese, dass der Grad an existenzieller ökonomischer Unsicherheit für Frauen in prekären Beschäftigungsverhältnissen und generell für Bezieher niedriger Einkommen besonders hoch ist²⁰. Ökonomische Grundbildung wäre somit eine notwendige – nicht eine hinreichende – Voraussetzung zur Überwindung prekärer Verhältnisse. Diese Hypothese muss getestet werden, insbesondere dahingehend, ob und in welcher Weise ökonomische Grundbildung als notwendige Voraussetzung für Entscheidungsmacht anzusehen ist.

¹⁷ „Inklusion durch Weiterbildung“; dazu kritisch Epping, R. 2010. Exklusion – trotz oder durch Weiterbildung? In: Neue Lebenslaufregimes – neue Konzepte der Bildung Erwachsener? Axel Bolder, Rudolf Epping, Gerhard Reutter, Andreas Seiverth (Hrsg.). Wiesbaden. VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 201-214

¹⁸ Bhattacharya, U./ Hackethal, A./ Kaesler, S./ Loos, B./ Meyer, S. 2011. Privatanleger ignorieren gute Anlageberatung. In: Forschung aktuell 2/2011. Universität Frankfurt. http://www.forschung-frankfurt.uni-frankfurt.de/dok/2011/2011_2/PDFsWeb/08.pdf [abgerufen am 03.01.2012]

¹⁹ im Sinne der Sozialstrukturanalyse von Geißler, R. (2011): Die Sozialstruktur Deutschlands. Zur gesellschaftlichen Entwicklung mit einer Bilanz zur Vereinigung. 6.Auflage Wiesbaden:VS Verlag.

²⁰ Deutscher Bundestag 2008: Lebenslagen in Deutschland – Dritter Armuts- und Reichtumsbericht. <http://dip21.bundestag.de/dip21/btd/16/099/1609915.pdf> [abgerufen am 03.01.2012], S. 76

3.2.2 Beteiligung an der Gestaltung des sozialen Umfeldes: Weder Voice noch Exit

Funktionale ökonomische Illiteralität stellt eine Barriere für die Beteiligung an der Gestaltung des sozialen Umfeldes dar. Ökonomische Problemlagen werden nicht erkannt und Bedürfnisse und Ansprüche können nicht argumentativ *vorgebracht* werden. Wenn „Voice“²¹ ausbleibt und „Exit“ (Abwanderung) in einkommensschwachen Schichten typischerweise keine Option darstellt, werden die *politischen Einflussmöglichkeiten* und Chancen auf gerechte Behandlung der Betroffenen vermindert.

„Literacy in social context“²² bedeutet nicht einfach explizite Vermittlung von Techniken, sondern die Vermittlung von Kompetenzen, die zu einer erhöhten Partizipation in den Lebenskontexten der Lernenden führen. Grundbildung soll „empowering and inclusionary“ wirken. Die Lernenden sollten nicht als passive Rezipienten angesehen werden, sondern als aktive Agenten mit der Fähigkeit, ihr Leben zu verändern.

4. Zielgruppenadäquanz von ökonomischer Grundbildung

Es sollen exemplarisch an dieser Stelle nur zwei Aspekte der Zielgruppenadäquanz herausgestellt werden, die bewusst nicht genderspezifische Fragestellungen diskutieren. Diese sind – speziell für die Grundbildung – nach einer Spezifikation der allgemeinen Problemlagen „Ökonomischer Grundbildung“ noch zu erforschen.

4.1 Lebensweltbezug und Freiwilligkeit der Teilnahme

Ökonomische Grundbildung muss an lebensweltliche Kontexte anschließen, sonst erreicht sie nur einen Bruchteil ihrer Zielgruppe²³. Sie muss also auf die Zielgruppe zugehen. Dazu müssen die Bedürfnisse und Interessen der Zielgruppe beachtet werden, Lernbedürfnisse gebündelt werden und neue Kontexte geschaffen werden, in denen Lernen stattfinden kann. Sonst nimmt die Zielgruppe nicht freiwillig teil, sondern beispielsweise allein wegen kritischer Lebensereignisse oder anderen Druckfaktoren wie der Androhung von Exklusion bei Nichtteilnahme.

²¹ Hirschman, A.O. 1974: Abwanderung und Widerspruch. Tübingen. Mohr.

²² Scottish Executive 2001: Adult Literacy and Numeracy in Scotland. Edinburgh.

²³ vgl. Holzer, D. 2004: Widerstand gegen Weiterbildung. Weiterbildungsabstinentz und die Forderung nach lebenslangem Lernen. Wien. Lit., S. 151ff

4.2 Prekäre Lernbiografien

Die Zielgruppen der ökonomischen Grundbildung sind häufig durch negative Erfahrungen mit organisiertem Lernen stigmatisiert, leiden unter einem entsprechend negativem Selbstbild und sehen Lernen *nicht* in erster Linie als Chance und Möglichkeit zur individuellen Selbstentwicklung an. Stattdessen verbinden sie Lernen mit Zwang, Druck und negativ empfundener Arbeit. Möglicherweise herrscht in den Herkunftsfamilien eine negative Einstellung zum Lernen, zur Weiterbildung und zur Bildung überhaupt vor.

5. Exemplarische Schlussfolgerungen für die Entwicklung von Bildungskonzepten

5.1 Family Economic Literacy

In Anbetracht negativer Bildungserfahrungen der Zielgruppe in formalen Bildungsprozessen wird vielfach eine Entkoppelung von schulischen Kontexten zweckmäßig sein.

Family Literacy-Programme stellen einen wichtigen, besonders in den USA, aber auch in anderen Ländern seit langem erfolgreichen intergenerativen Ansatz dar²⁴. Parent and Child Education (PACE) richtet sich besonders an Kinder und Betreuungspersonen mit geringer formaler Bildung und negativen Schulerfahrungen. Sie orientieren sich am Leitziel der Niedrigschwelligkeit und erreichen so auch Menschen, die mit standardisierten Bildungsangeboten nicht zu erreichen sind. Sie stehen im Kontext der Empowerment-Bewegung und zeichnen sich durch eine stark handlungsbezogene (konative) Dimension aus und zielen darauf ab, eine eigenaktive Aneignung von Kompetenzen in sozial situierten Kontexten zu ermöglichen. Der in diesem Zusammenhang immer wieder genannte Begriff Empowerment stammt ursprünglich aus dem Bereich der Psychologie und Sozialpädagogik und lässt sich am besten mit "Selbstbemächtigung" oder auch "Selbstkompetenz" übersetzen. Empowerment umfasst Strategien und Maßnahmen, die Menschen dabei helfen, ein selbstbestimmtes und unabhängiges Leben zu führen. Durch Empowerment sollen sie in die Lage versetzt werden, ihre Belange zu vertreten und zu gestalten.

²⁴ Hussain, S. 2009: Das Konzept des Dialogic Learning/The Concept of Dialogic Learning. Good Practices aus Spanien/Good Practices from Spain. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Reihe: texte.online.

Deshalb gelingt Grundbildung ohne Auswirkung auf das kulturelle Zusammenleben im Sozialisationsraum nicht²⁵. In der ökonomischen Grundbildung reicht es beispielsweise nicht, wenn Mütter aus bildungsfernen Haushalten dazu bewegt werden, ein Haushaltsbuch zu führen. Ein solcher rein technischer Ansatz ist nicht nachhaltig, denn er wird in der Regel die Interaktionsstruktur und die familiäre Kultur nur wenig verändern. Es ist stattdessen notwendig, die Handlungsmuster und Normen weiterer Familienmitglieder und den Austausch zwischen Familie, Kindergarten und Schule in den Blick zu nehmen. Anstatt einer Defizitorientierung steht dabei die Stärkenorientierung, also die Ausrichtung auf Potenziale und Ressourcen von Einzelnen und Gruppen, im Vordergrund.

5.2 Gestaltung von Bildungsräumen und -regionen

Ökonomische Grundbildung kann an allen sozialraumbezogenen Institutionen angesiedelt werden, beispielsweise

- Kulturzentren,
- Bürgerhäuser,
- Stadtteilläden,
- Ethnische Communities,
- Gemeinden,
- Volkshochschulen,
- Schulen,
- Kindergärten.

Die Anbindung wird dann effektiv sein, wenn die Zielgruppe die Institution annimmt. Entwicklung von Bildungsräumen und -regionen bedeutet, dass sich die traditionell voneinander getrennten Bildungseinrichtungen in bildungsorientierte Gemeinwesen oder Stadtteilzentren, in generationenübergreifende Bildungsorte verwandeln. Ethnisch orientierte Communities und andere Gruppen werden in kommunale Bildungsnetzwerke integriert, um so lokale Bildungslandschaften zu gestalten. In ihnen findet formales und informales Lernen²⁶ statt, Lernen im Kurs und absichtsloses Lernen „en passant“²⁷, geleitet durch eine Ermöglichungsdidaktik anstatt durch eine Belehrungsdidaktik²⁸.

²⁵ Auerbach, E.R. 1989

²⁶ Dohmen, G. 2001: Das informelle Lernen. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn.

²⁷ Roth-Hunkeler, T. 1996: Leben ist Lernen. In: Education permanente, H. 1. S. 6-8.

²⁸ Dohmen, G. 1999: Weiterbildungsinstitutionen, Medien, Lernumwelten. Rahmenbedingungen und Entwicklungshilfen für das selbstgesteuerte Lernen. Hrsg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn.

Literatur

Auerbach, E.R. 1989. Toward a Social-Contextual Approach to Family Literacy. In: Harvard Educational Review. Vol. 59 (No.2), S. 165-182.

Barton, D./Hamilton, M. 2000. Local Literacies. Reading and Writing in One Community. London, New York. Routledge.

Basic Skills Agency 1993. Parents and their children. The Intergenerational Effect of Poor Basic Skills. London. Adult Literacy and Basic Skills Unit.

Bourdieu, P. 1983. Ökonomisches Kapital - Kulturelles Kapital - Soziales Kapital. In: Soziale Ungleichheiten, Kreckel, R. (Hrsg.). Soziale Welt, Sonderband 2 Göttingen. Schwarz. S. 183-198.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) 2010. Ausschreibung für einen Dienstleistungsauftrag Anwendungsorientierte Grundlagenforschung im Kontext einer Forschungswerkstatt "Ökonomische Grundbildung für Erwachsene". <http://www.bmbf.de/de/15082.php> [abgerufen am 10.09.2010]

Deutsches PISA-Konsortium 2001. PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen.

Dewey, J./Schreier, H. 1994. Erziehung durch und für Erfahrung. Theoriegeschichtliche Quellen zur Pädagogik, 2. Aufl., Stuttgart.

Dohmen, G. 1999. Weiterbildungsinstitutionen, Medien, Lernumwelten. Rahmenbedingungen und Entwicklungshilfen für das selbstgesteuerte Lernen. Hrsg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn.

Dohmen, G. 2001. Das informelle Lernen. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn.

- Epping, R. 2010. Exklusion – trotz oder durch Weiterbildung? In: Neue Lebenslaufregimes – neue Konzepte der Bildung Erwachsener? Bolder, A./Epping, R./Reutter, G./Seiverth, A. (Hrsg.). Wiesbaden. VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 201-214.
- Geißler, R. 2011. Die Sozialstruktur Deutschlands. Zur gesellschaftlichen Entwicklung mit einer Bilanz zur Vereinigung. 6.Auflage Wiesbaden. VS Verlag.
- Hirschman, A.O. 1974. Abwanderung und Widerspruch. Tübingen. Mohr.
- Holzer, D. 2004. Widerstand gegen Weiterbildung. Weiterbildungsabstinenz und die Forderung nach lebenslangem Lernen. Wien. Lit.
- Hummelsheim, S. 2009. Ökonomische Grundbildung tut not. Bonn <http://www.die-bonn.de/Weiterbildung/Literaturrecherche/details.aspx?id=8934> (abgerufen am 09.12.2011)
- Hussain, S. 2009. Das Konzept des Dialogic Learning/The Concept of Dialogic Learning. Good Practices aus Spanien/Good Practices from Spain. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Reihe: texte.online.
- Kress, G.R. 1997. Before Writing: Rethinking the Paths to Literacy. New York: Routledge.
- Macha, K./Schuhen, M. 2010. Financial Literacy von angehenden Lehrerinnen und Lehrern. In: Retzmann, T. (Hrsg.): Finanziell Bildung in der Schule. Bad Schwalbach. Wochenschau-Verlag, S. 143-158.
- OECD/Statistics Canada (Hrsg.) 1995. Grundqualifikationen, Wirtschaft und Gesellschaft. Ergebnisse der ersten internationalen Untersuchung Grundqualifikationen Erwachsener. Paris.
- Oelkers, J. 2003. PISA, Standards und „eigenständiges Lernen“. http://www.paed.unizh.ch/ap/downloads/oelkers/Vortraege/088_Wartensee.pdf [17. Mai 2011].
- Piorkowsky, M.-B. 2010. Expertenpapier Ökonomische Grundbildung. Expertise zur Feststellung des Forschungsbedarfs im Themenfeld Ökonomische Grundbildung für Erwachsene Im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. <http://www.huk.uni-bonn.de/aktuelles/oekonomische-grundbildung-fuer-erwachsene> (abgerufen 09.12.2011)

Roth-Hunkeler, T. 1996. Leben ist Lernen. In: Education permanente, H. 1. S. 6-8.

Scottish Executive 2001. Adult Literacy and Numeracy in Scotland. Edinburgh.

Sen, A.K. 2010. Die Idee der Gerechtigkeit. München. Beck.

UNESCO 1962. Statement of the International Committee of Experts on Literacy.

UNESCO Institute for Education 2005. UIE Nexus, Vol. 5. No. 1.